ROK III. ZESZYT 4.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1931

SKŁAD GŁÓWNY: ADMINISTRACJA WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P. AL. SZUCHA 23.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 30.203 „Oświata i Wychowanie".

Poszczególne zeszyty do nabycia w Książnicy - Atlasie, Nowy Świat 59, i w innych księgarniach.

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. I O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno - administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt Komisji powołanej przez Ministerstwo W. R. i O. P.).
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II. zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Zasady planu nauczania w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pedagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno - dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.)
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippoldt I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator I. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1927.
Informator II. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1928.
Informator III. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1929.
Informator IV. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1930.
Prawidła gier drużynowych (kwadrant, palant, szczypiorniak, koszykówka, jordanka).
Konarski K. O uczniu żołnierzu.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. KWIECIEŃ 1931 ZESZYT 4

Z działalności szkół.

GIMNAZJUM SANATORYJNE

W ciągu ostatnich kilku lat dużo się pisało w prasie pedagogicznej i lekarskiej o konieczności zakładania szkół średnich sanatoryjnych dla młodzieży zagrożonej i dotkniętej gruźlicą lub zgoła o „szkole na wsi" dla dziatwy z wielkich miast. Nasze czasopisma, śledząc pilnie postęp myśli pedagogicznej zagranicą, nie omijają żadnego wypadku powstania takiej szkoły na Zachodzie i skwapliwie go sygnalizują [1]. Z drugiej strony pisma codzienne podają ogłoszenia kilku szkół sanatoryjnych, istniejących od paru lat lub właśnie w tym roku szkolnym powstających, jako skromne próby zadośćuczynienia

[1] Oto kilka najważniejszych artykułów:

St. Kopczyński, Szkoły-uzdrowiska, Szkoła Specjalna, 1924/25.

Guńka, Szkoła leśna, Miesięcznik Pedagogiczny, Cieszyn, 1925.

St. Kopczyński, Higjena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie, Medycyna Doświadczalna i Społeczna, Tom VI, 1926.

B. Nawroczyński, Wiejskie ogniska wychowawcze szkół wielkomiejskich, Ruch Pedagogiczny, 1927.

Kolonja Lecznicza im. J. Brudzińskiego (Odbitka z Warszawskiego Czasopisma Lekarskiego), 1928.

Kolonja Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Krakowie, Opieka nad Dzieckiem, 1929.

Sz. Starkiewicz, O leczeniu przewlekle chorych dzieci a Kolonja Lecznicza Dziecięca im. Rektora Józefa Brudzińskiego przy zdroju w Busku, Opieka nad Dzieckiem, 1929.

Wuttkowa, Opieka społeczna m. Wiednia nad dzieckiem szkolnem, Opieka nad Dzieckiem, 1929, Nr. 1.

Oświata i Wychowanie, R. 1929, zesz. 5, str. 568, Wzmianka kroni-

istniejącej u nas potrzebie zakładów naukowych tego rodzaju. Trudno przytem określić istotną różnicę między szkołą sanatoryjną i szkołą na wsi (szkołą leśną), skoro i jedna i druga przyjmuje młodzież nietyle chorą, ile raczej chorowitą, albo taką, której rodzice chcą zapewnić wyjątkowo dobre warunki wzrastania. Sanatorja dla osobników już dotkniętych chorobą, gdzie w czasie leczenia udziela się nauki, istnieją — bardzo nieliczne — tylko dla małych dzieci na poziomie szkoły powszechnej. Nie można też zapominać o pensjach klasztornych, męskich i żeńskich, rozsypanych po całym kraju, ale najliczniejszych w województwach południowych, gdzie wyśmienite warunki klimatyczne czynią z nich często szkoły sanatoryjne (prewentorja), mimo różnych braków wychowania klasztornego. Niedawno jedno z bogatych i znanych zgromadzeń zakonnych żeńskich nadało wyraźny charakter sanatoryjny pewnej swojej szkole na kresach południowo-wschodnich. Wobec rzekomo, albo rzeczywiście niekiedy niskiego stanu naszych gimnazjów prowincjonalnych (w miastach powiatowych), zwłaszcza komunalnych i prywatnych, szkoły klasztorne będą zaspokajały przedewszystkiem potrzeby ziemiaństwa naszego, które zawsze jeszcze woli powierzać swą młodzież opiece cichych sióstr i ojców, niż kształcić ją w doskonałych nieraz szkołach wielkomiejskich (o ile w wielkiem mieście może się znaleźć jaka doskonałość), ale gdzie ciasnota sal, hałas uliczny i często zbyt „nowoczesne" otoczenie na t. zw. stancjach tworzą istne piekiełko dla małych wieśniaków. Dlatego szkoły na wsi, istniejące w Polsce, będą zachowywały jeszcze długo cha-

---

karska o projektach Ministerstwa W. R. i O. P. zorganizowania szkół na otwartem powietrzu.

St. Turowski, Idea gimnazjów sanatoryjnych, Sprawozdanie Gimnazjum Państwowego w Zakopanem, Zakopane, 1929.

St. Kopczyński, Szkoły-uzdrowiska, Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 3.

E. Łoziński, Osiedle szkolne, Szóste sprawozdanie za rok szk. 1929/30 I-go Gimnazjum Miejskiego im. jen. Sowińskiego, Warszawa.

M. Sokalowa, Szkoły na otwartem powietrzu we Francji, Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 9.

rakter stanowy, ziemiański. Wszelako młodzież ziemiańska, nagół zdrowsza i odporniejsza niż dzieci z wielkich miast, dość łatwo znosi pobyt w przeludnionych szkołach miejskich, jeżeli do nich wypadkiem trafi. To też nie o nią chodzi, ale o te biedactwa, urodzone i wychowane w mieście, dla których okres nauki szkolnej jest czasem walki o życie i zdrowie, walki zbyt często zakończonej z ich strony kapitulacją. Znamy to wszyscy dobrze, ale posłuchajmy jeszcze raz: zatłoczone, duszne klasy, przerobione z mieszkania prywatnego, trudne do przewietrzenia i dostępne wszelkim hałasom ulicznym; częste przesiadywanie do późnego wieczoru (algebra lub wypracowania piśmienne z języka polskiego w wyższych klasach). Dla zażycia świeżego powietrza wątpliwej wartości i gier ruchowych tramwajowe wyprawy na odległe boiska; od czasu do czasu katar zatrzymujący przez parę dni w domu, od czasu do czasu grypa lub bronchit i przymusowy pobyt w dusznem mieszkaniu przez parę tygodni, a potem „doganianie kursu", aby tylko nie powtarzać klasy; codziennie ból głowy, często stan podgorączkowy, o którym nawet może nikt nie wie. W najlepszym wypadku po takich latach szkolnych przychodzi gruźlica w okresie uniwersyteckim, przymusowa przerwa w studjach, często życie całe napoły złamane. W najgorszym wypadku następuje śmierć przedwczesna, a w statystyce wielki odsetek zgonów na gruźlicę [1]. Idealnym środkiem zaradczym byłoby usunięcie całej młodzieży szkolnej z wielkich miast na wieś, ale gdy to niemożliwe, należy pomyśleć przynajmniej o tych, którym grozi niechybne a bliskie niebezpieczeństwo: o zagrożonych gruźlicą, a tych jest podobno 30% wśród młodzieży szkół średnich [2]. I bliska jest zapewne chwila, gdy idea gimnazjów sanatoryjnych znajdzie swego realizatora z rodziny duchowej dra Szymona Starkiewicza, niezmordowanego twórcy Kolonji Dziecięcej na Górce w Busku. Powstanie wówczas niejedna szkoła-prewentorjum dla gorączku-

---

[1] Gruźlica i jej zwalczanie. Red. prof. Ciechanowski. Warszawa, 1929.
[2] Dr. St. Kopczyński, Szkoły-uzdrowiska, 1924/25.

jących i anemicznych dzieci szkolnych — z Warszawy, Łodzi, Katowic, Krakowa, Poznania — dźwignięta zbiorowym kosztem samorządów i bogatych jednostek. Staną przed nią trudności nietylko finansowe, ale znacznie poważniejsze, „organizacyjno-programowe", jak przewiduje dr. Kopczyński [1].

Tymczasem wszakże „szkoła na wsi" dla młodzieży miejskiej wszystkich warstw, założona według wskazówek pedagogów i najlepszych wzorów zagranicznych, jest u nas jeszcze w fazie organizacji i teoretyzowania. Może więc będzie warto poznać pewne próby już dość daleko posunięte i ich wyniki. Od paru lat istnieją w Polsce skromniutkie szkoły — gimnazja sanatoryjne, przeznaczone dla dzieci słabowitych i wymagających opieki lekarskiej, ale nie tak przecież chorych, aby musiały przerywać naukę. I tych szkół nie waham się nazwać stanowemi, są bowiem dostępne tylko dla zamożnych. Nie wyrzekając się ideałów czysto szkolnych, wychowawczych, są to przedsiębiorstwa jednak zyskowne i właściwie jedyne w Polsce, tak że pisać o nich to znaczy robić im reklamę. A przecież te pierwsze próby i doświadczenia mogą w przyszłości posłużyć innym. Aby uniknąć reklamy, powiedzmy, że te szkoły istnieją w miejscowości R..., jak pisano w powieściach kilkadziesiąt lat temu.

Miejscowość R... jest to śliczne uzdrowisko górskie na wzniesieniu 450 — 480 m nad poz. morza. Łagodne kształty wzgórz (do 1.000 m n. p. m.), bujna roślinność, rozmaitość wód górskich od drobnego, bezimiennego strumyka do dużej, historycznej rzeki, dalekie zarysy wielkich gór (Tatr) i przedziwna malowniczość najbliższego otoczenia dają zespół pierwszorzędnych walorów wychowawczych. Wprawdzie lud miejscowy nie jest całkowicie wolny od przywar, nieraz dość jaskrawych — zrobiła to nędza, — niemniej wpływ tego wysoce estetycznego otoczenia na kształtowanie się uczuć wydaje się niewątpliwy, zwłaszcza gdy umiejętny pedagog potrafi go w pełni wyzyskać.

---

[1] Dr. St. Kopczyński, Szkoły-uzdrowiska, Oświata i Wychowanie, 1930.

R... odegrała pewną rolę w historji osadnictwa Podhala, samo zaś uzdrowisko jest dziełem energicznej jednostki i do dnia dzisiejszego przedstawia jeszcze interesujący proces przetwarzania się wsi w miasto — proces, który pociąga za sobą ogromne natężenie uczuć społecznych i ich walkę z egoizmami jednostkowemi. W tych warunkach mogą się rozwijać pomyślnie charaktery w kierunku postulatów wychowania obywatelskiego i państwowego, oczywiście zawsze pod umiejętną opieką. Tak więc R... jest bogato uposażonem środowiskiem wychowawczem, dotychczas jednak niezupełnie wyzyskanem przez miejscowe szkoły sanatoryjne. Nie są to bowiem szkoły wzorowe i nie mają pretensji do doskonałości, ale nie wolno im tego odmówić, że do tej doskonałości dążą i szukają jej z młodzieńczym rozmachem. Powstały z nader skromnych zaczątków i w krótkim czasie rozwinęły się nadspodziewanie dobrze, zyskując sobie życzliwość czynników oficjalnych (t. zw. kategorja A). Dla sprawy przyszłych gimnazjów sanatoryjnych nietyle ważne są wyniki pozytywne, osiągnięte przez szkoły w R..., ile trudności, które szkoły te napotkały i z któremi walczą wytrwale, o czem będzie niżej.

W R... istnieją cztery zakłady leczniczo-wychowawcze. Sanatorjum dla chłopców od lat 6 do 10 właściwie należy tu pominąć. Nietrudno sobie poradzić z malcami, którzy zawsze mają dużo czasu, doskonale więc godzą naukę z wypoczynkiem i leczeniem. Tylko jeden szczegół wypada zanotować: pobierają oni regularną naukę w zakresie czterech klas powszechnych; w czerwcu, pewnego popołudnia zjeżdżają kilkoma powozami ze swojej górki do szkoły powszechnej, gdzie miejscowi nauczyciele poddają egzaminowi te inteligentne dzieci, pod wielu względami przewyższające małych góralików z R..., ale lękliwe i nerwowe. Po otrzymaniu świadectw starsi odjeżdżają do innych szkół, młodsi wracają do zakładu, do dalszej nauki.

Drugi zkolei zakład jest to dom zgromadzenia zakonnego, które ma kilka gimnazjów w kraju. Sanatorjum przyjmuje chorowite uczennice tych gimnazjów i obce dziewczątka od 7 do

18 lat. Dom jest stary, trochę ponury, nieprzystosowany do potrzeb sanatorjum, ale ładnie położony, otoczony parkiem i sadem; nie może pomieścić więcej niż 35 dziewczynek. Na wiosnę każda uczennica otrzymuje swoją grządkę do uprawy, a przez cały rok dzieci stykają się z małem gospodarstwem sióstr. Niektóre, zwłaszcza starsze, spędzają większą część dnia na werandzie; wszystkie spoczywają na leżakach przynajmniej dwie godziny dziennie. Siostry prowadzą cztery klasy powszechne i sześć gimnazjalnych. Nie są to właściwie „klasy", ale komplety liczące po 2—4 uczennic. Lekcje odbywają się przed i po południu, bo siostry przeważnie korzystają z sił nauczycielskich, zatrudnionych w miejscowych gimnazjach, w godzinach rannych; lekcje trwają po 45 minut, podlegają urzędowym wizytacjom, zgoła mają tryb taki, jak w publicznych szkołach. Śmielsze uczennice, jeżeli nie są wychowankami jednego z gimnazjów zgromadzenia, wyjeżdżają co rok lub co pół roku na egzamin w gimnazjum państwowem, co jest zawsze połączone z dużą emocją. Nasuwa się uwaga, że szkoła sanatoryjna powinna być tak postawiona, aby sama dawała wystarczające rękojmie, że jej abiturjenci są na właściwym poziomie wykształcenia szkolnego, oszczędzając im niepotrzebnych wzruszeń przy powrocie do szkoły normalnej.

Takiemi szkołami są dwa pozostałe zakłady, gimnazja sanatoryjne, oba prywatne i świeckie, uprzywilejowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. prawami kategorji A. Są to raczej prewentorja, niż sanatorja. Jedno jest męskie, drugie żeńskie. Powstały one niezależnie od siebie, ale mają wiele wspólnych interesów i jednakowe cele. Obydwa są dostępne tylko dla ludzi bardzo zamożnych. Od niedawna muszą przyjmować także zdrowe dzieci miejscowej inteligencji, jako eksternów. Młodzież zamieszkała w internacie pochodzi dosłownie z całej Rzeczypospolitej, ze wszystkich województw, ale najliczniej reprezentowana jest stolica.

Czego szukają rodzice, wysyłając swoje dzieci do R...? — Przedewszystkiem wyśmienitych warunków klimatycznych, co się potocznie nazywa w języku laików: „powietrze"; czasem

także kuracji specjalnej miejscową solanką jodowo-bromową (kąpiele, nacierania, inhalacje, płókania gardła) i kuracji w postaci werandowania, a w każdym wypadku troskliwej opieki lekarskiej; spodziewają się też, że dziecko przez pobyt w R... i zdrowy, ruchliwy tryb życia nabędzie na przyszłość większej odporności, szczególniej wobec zaziębienia. Ale jednocześnie oczekują tego, co daje każde gimnazjum, to jest pewnej sumy wiedzy, przepisanej programem ministerjalnym na daną klasę, i błogiego wpływu wychowawczego (termin potoczny: „wychowanie").

Oba gimnazja starają się odpowiedzieć pokładanym w nich nadziejom. Warunki klimatyczne R... są wspaniałe i położenie szkół bardzo dobre. Gimnazjum męskie mieści się w starym dworze miejscowym i posiada obszerny park własny oraz sad, a za sadem brzegi górskiej rzeczki — wymarzone tereny lekcyj przyrody. Przed domem wielki dziedziniec z podjazdem i oficynka, a w niej niektóre pracownie i mieszkania nauczycieli. Wszelkie niedogodności, pochodzące z rozkładu wewnętrznego domu i dawnych jego przeznaczeń, postarano się usunąć w miarę możności przez przeróbki i przybudówki, tak że obecnie budynek szkolny nie pozostawia prawie nic do życzenia pod względem urządzeń nowoczesnych, ale jest bardzo szczupły: pomieści niewiele więcej ponad 40 uczniów. Gimnazjum żeńskie jest nieco obszerniejsze, może przyjąć około 60 dziewczynek. Mieści się tymczasem w wynajętym domu, przeznaczonym na pensjonat, w centrum uzdrowiska. Nie posiada własnego parku, tylko niewielki ogródek kwiatowy i duży plac-boisko, ale stoi w miejscu bardzo korzystnem, bo na łagodnem zboczu górskiem. Całe to zbocze, porośnięte starym lasem, jest do rozporządzenia uczennic.

Wszyscy nowowstępujący muszą się poddać badaniu przez lekarzy szkolnych. Przy badaniu odpadają osobniki niebezpieczne dla otoczenia i pozostaje gromadka o jednakowym mniej więcej poziomie zdrowia, na pierwszy rzut oka nie zdradzająca swoich wewnętrznych niedomagań. Jest to młodzież bardzo nerwowa i inteligentna. Wśród młodszych jest na po-

czątku roku szkolnego trochę mazgajstwa, histerji i innych narowów rozpieszczonych dzieci, ale to znika zczasem. Starsi często przynoszą ze swoich szkół opinje niekorzystne o swoich postępach i okazują lękliwość, której się później wyzbywają w tutejszych nielicznych klasach, poprawiając sobie jednocześnie postępy. Fizycznie są to przeważnie osobniki o nadto wybujałym wzroście i raczej dorodne. Czasem dolegliwość jest tylko chwilowa i dziecko opuszcza R... po roku, albo paru miesiącach; ale większość musi pozostawać w zakładzie przez kilka lat. Naogół dziewczęta są zdrowsze niż chłopcy, co wskazuje może na większą troskliwość rodzicielską o córki niż o synów: chłopiec, który przybywa do szkoły sanatoryjnej, potrzebuje naprawdę kuracji, z dziewczętami różnie bywa. Oczywiście, o stanie zdrowotnym materjału uczniowskiego i wynikach kuracji najlepiej pouczyłaby statystyka, oparta na kartach zdrowia młodzieży, prowadzonych w obu zakładach w R..., ale nie o to chodzi w niniejszym artykule, tylko raczej o życie wewnętrzne, szkolne gimnazjum sanatoryjnego. Życie to rozłamuje się jakby na dwie połowy: do południa szkoła, popołudniu sanatorjum.

Obydwa gimnazja rozpoczynają naukę latem i zimą jednakowo. Ranek przeznaczony jest na niektóre zabiegi lecznicze (nacieranie solanką, picie tranu), toaleta nie może zajmować wiele czasu. U chłopców odbywa się gimnastyka, dziewczęta zaraz po śniadaniu przechodzą do klas na lekcje. Chłopcy rozpoczynają naukę o godz. 8 m. 30 i mają pięć normalnych lekcyj po 45 minut z długiemi pauzami, czyli do godziny 1-ej. Wszakże niektóre godziny są „puste" i coraz to inna klasa spędza je w leżalni na otwartem powietrzu: starsi sami czytają, jeżeli pogoda pozwala, młodsi słuchają odpowiedniej lektury. Po upływie godziny odchodzą do klasy na lekcje, a do leżalni przybywa inny zespół. Po dwóch lekcjach jedzą drugie śniadanie, a natychmiast po skończeniu nauki i umyciu rąk zasiadają do obiadu. Następuje ogólny i całkowity wypoczynek na leżakach przez godzinę oraz spacer półtoragodzinny, w zimie zastąpiony przez sporty zimowe (saneczki, narty, od

niedawna i ślizgawka na sztucznym torze). Wszystkie pauzy spędzają na dworze, o ile niema słoty lub wielkiego mrozu, nie zmieniając wcale odzieży. Klasy nie są zbyt silnie nagrzane, a chłopcy odziewają się ciepło, wychowawcy zaś pilnują, aby byli w ciągłym ruchu. O godzinie 5-ej popołudniu, po podwieczorku, dom cały zalega cisza — chłopcy odrabiają lekcje do godziny 7-ej, przerywając sobie tylko przy mierzeniu ciepłoty. O godz. 7 m. 15 spożywają wieczerzę, poczem następuje rekreacja, wypełniona zabawami pokojowemi (ping-pong) i słuchaniem muzyki przez radjo. Od czasu do czasu ktoś z personelu nauczycielskiego urządza pogadankę z użyciem epidjaskopu. O wpół do dziewiątej, a malcy nawet wcześniej, odchodzą do umywalni, gdzie robią bardzo gruntowną toaletę, a po dziewiątej już wszyscy śpią. Różne dodatkowe zabiegi lecznicze, jak zastrzyki, naświetlania lampą kwarcową, pendzlowanie gardła, mieszczą się jakoś w tym rozkładzie dnia. Na wiosnę przybywają jeszcze kąpiele i inhalacje, które zajmują czas szkolny ze szkodą dla nauki. Na wiosnę i wczesną jesienią lekcje przenoszą się do parku, do altan, gdzie można ustawić tablicę i powiesić mapę. Jeśli przedmiot nauki nie wymaga zastosowania pomocy naukowych, uczniowie i nauczyciel zasiadają na leżakach płóciennych w jakimś cienistym zakątku parku i lekcja przybiera charakter swobodnej, ale porządnej dyskusji. Karność daje się łatwo utrzymać; chyba — że się ukaże nagle wiewiórka lub jakiś ciekawy ptak. Lekcje przyrody odbywają się przeważnie w terenie. W niedzielę chłopcy chodzą na Mszę do odległej kaplicy zdrojowej i biorą czynny udział w nabożeństwie, jako ministranci. Następnie piszą listy do domu, werandują i cały pozostały czas wolny spędzają przy grach i sportach na otwartem powietrzu. Co pewien czas mają w niedzielę dłuższy, parogodzinny spacer (wejście na któryś z okolicznych szczytów), albo nawet całodniową wycieczkę pociągiem lub autobusem. W zimie chodzą do kina parafjalnego na specjalne przedstawienia popołudniowe dla młodzieży. Raz do roku urządzają sami przedstawienie, nie pomijają też różnych rocznic historycznych, ale

obchodzą je skromnie, bez wielkich przygotowań i wysiłków. Z dziewczynkami z gimnazjum żeńskiego spotykają się tylko wypadkiem na ślizgawce i na torach saneczkowych oraz w karnawale na dorocznym balu „z chłopcami" dla dziewczynek. Zakład jest otwarty cały rok, więc mogą w nim spędzać wakacje, inaczej niż dziewczynki, które wyjeżdżają do domów swoich trzy razy do roku.

Dziewczynki rozpoczynają naukę o godz. 8 m. 20 i mają pięć lekcyj 40-minutowych. Pauzy dziesięciominutowe (tylko na śniadanie 15 minut) spędzają na boisku, przechadzając się grupkami i wiodąc nigdy nieskończone rozmowy. Małe organizują zwykle jakąś grę, ale zresztą dziewczynki są mało ruchliwe, to też w dzień chłodny muszą na każdą pauzę przywdziewać płaszcze i kożuszki. Z nastaniem wiosny lekcje przyrody przenoszą się nad rzeczkę i w góry, lekcje języka obcego też często zamieniają się w przechadzki. O godz. 12 m. 25 kończy się nauka i następuje spacer lub gry i sporty. W domu zostają oprócz chorych także uczennice, którym na ten czas wypada lekcja muzyki albo ćwiczenia fortepianowe. Od tej chwili aż do późnego wieczoru cały dom rozbrzmiewa niezgodnem brzęczeniem paru fortepianów. Jest to cecha stała wszystkich żeńskich szkół internatowych. O godz. 1 m. 30 wracają ze spaceru, myją ręce i spożywają obiad (przy posiłkach obowiązuje rozmowa w języku francuskim), a następnie układają się na werandzie na dwugodzinny wypoczynek. Przez pierwszą godzinę trwa głośna lektura, przeważnie francuska, przez drugą — mogą czytać same; niektóre robią robótki, albo rysują w pozycji wpół leżącej, a wszystkie są zawsze gotowe do rozmowy. W ostatnich minutach werandowania (w porze ciepłej), gdy trudno już utrzymać karność, weranda przedstawia obraz jakiejś olbrzymiej klatki, pełnej rozświegotanego ptactwa. O wpół do piątej schodzą do jadalni na podwieczorek, a o piątej siedzą już w klasach i odrabiają lekcje. W tym czasie pielęgniarka mierzy ciepłotę. O godz. 7 m. 15 jest dzwonek na mycie rąk i kolację — nauka skończona. Przez cały ten czas, od obiadu do kolacji, odbywają się półgodzinne lekcje

muzyki jednocześnie u dwóch nauczycielek i t. zw. ekzercytacje; te, które skończyły lekcje, wywołują swoje następczynie, a same wracają albo do przerwanego werandowania, albo do pracy. Po kolacji następuje półgodzinna rekreacja, często z tańcami, albo pogadanka z obrazami niknącemi. Dwa razy na tydzień wypadają lekcje rytmiki. Ciepłe wieczory majowe i czerwcowe spędzają na boisku przy grach. O wpół do dziewiątej odchodzą do sypialni, myją się i o dziewiątej cały dom pogrąża się w ciszy i ciemnościach. W niedziele sypiają trochę dłużej i słuchają Mszy św. w domowej kaplicy, która się mieści na oszklonej werandzie najwyższego piętra. Dziewczynki same ją ozdabiają, służą do Mszy i śpiewają a capella podczas nabożeństwa. Śpiew zajmuje im wogóle dużo czasu, jako doskonałe ćwiczenie płuc. Po nabożeństwie piszą listy do domu, następnie chodzą na dłuższy spacer, a w zimie uprawiają sporty. Po obiedzie i odpoczynku mają dość czasu na czytanie pism (każda klasa prenumeruje jedno odpowiednie pismo) i na życie społeczne, które rozwija się dość bujnie na terenie szkoły. Istnieją wśród uczennic różne kółka o charakterze religijnym (kółko misyjne) lub filantropijnym, jak kółko pracy, które szyje odzież dla miejscowej ochronki. Niedzielne popołudnia poświęca się też wewnętrznym sprawom poszczególnych klas. Klasy mają swój samorząd i każda wybiera sobie swego „ministra", odpowiedzialnego za cały zespół klasowy i obdarzonego pewnym autorytetem. Podczas odrabiania lekcyj „minister" czuwa nad ogólnym ładem, a pozatem zwykle uczennice kontrolują się i czuwają nad sobą same. Oczywiście, każdy wypadek nadużycia zaufania pociąga za sobą surowszy nadzór wychowawców, jako karę. W gimnazjum sanatoryjnem występują specyficzne sanatoryjne oszustwa, jak strząsanie termometru ukradkiem, gdy podniesiona temperatura może unicestwić jakąś spodziewaną przyjemność, albo wypełnianie kamieniami wszelkich możliwych zakamarków bielizny przy ważeniu (oszustwo niepotrzebne i niemożliwe do ukrycia), aby tylko uzyskać jak najmniej godzin werandowania. Kiedy się to oszustwo wydało, znalazły sobie dziewczęta inny sposób: przed

ważeniem wypijały tyle wody, ile tylko mogły; od tego czasu higjenistka szkolna niespodzianie wzywa swe pupilki do ważenia, aby im uniemożliwić przygotowania. Walka z tego rodzaju oszustwem jest bardzo trudna, bo tu wchodzi w grę nietyle choroba, odbierająca siły, ile jej znak ostrzegawczy w formie tak mało istotnej, jak słupek rtęci lub waga ciała, gdy jednocześnie cały organizm rwie się do życia normalnego i napozór kipi zdrowiem.

Każda z tych szkół sanatoryjnych stanowi zamknięty w sobie światek, zgoła albo niewiele stykający się z miastem. Przechadzki odbywają się w terenach mało zaludnionych. Tylko w dniu trzecim maja, jeśli jest ładna pogoda, wszystkie szkoły miejscowe, powszechne i sanatoryjne, biorą razem udział w obchodzie o znanym, stereotypowym programie. Przy takim trybie życia dziewczynki muszą znaleźć jakieś ujście dla naturalnej ruchliwości swej wyobraźni. Chłopcom wystarczają gry sportowe, zawody szkolne i wycieczki; dziewczęta urządzają przedstawienia i popisy, komedyjki francuskie i polskie, tańce, żywe obrazy, deklamacje i produkcje muzyczne. Dekoracje, kostjumy i rekwizyta powstają prawie z niczego na lekcjach robót, próby muzyczne i choreograficzne wypełniają lekcje śpiewu i muzyki, próby sceniczne odbywają się na rekreacji wieczornej, a deklamacyj uczą się recytatorki nie wiadomo kiedy, ale zawsze bardzo szybko. Okazyj do uroczystości dostarczają rocznice historyczne, albo imieniny właścicielek zakładu. Doświadczenie pokazało, że w zakładzie zamkniętym tego typu, bardziej niż w innej szkole, konieczna jest obecność siły nauczycielskiej wszechstronnie uzdolnionej, obdarzonej żywą wyobraźnią i dużym smakiem artystycznym, aby działalność uczennic skierować na właściwe tory i wzbudzić w nich zamiłowanie do starannego opracowania każdego szczegółu.

W ramach spokojnego i beztroskiego życia zamyka się t r e ś ć istotna tych zakładów, to jest nauka. Bo wszak mówimy: gimnazjum sanatoryjne, nie — sanatorjum. To połączenie wyrazów — „gimnazjum sanatoryjne“ — powoduje w praktyce wiele trudności. W zasadzie nauka udzielana bywa w R...

według programów ministerjalnych i przepisanego porządku. Pewne odchylenia od normy mają ją ułatwić młodzieży, zmuszonej do długiego, codziennego wypoczynku. Szkoła normalna pochłania mnóstwo czasu młodzieży dla swoich celów, to jest dla nauki, szkoła sanatoryjna część tego czasu zużywa na wypoczynek. Powstaje brak, któremu trzeba umiejętnie zaradzić, aby efekt końcowy był jednakowy w gimnazjum publicznem i w gimnazjum sanatoryjnem. W gimnazjum męskiem w R... zastosowano redukcję godzin każdego przedmiotu, w pewnych wypadkach nawet o połowę. W gimnazjum żeńskiem w tym samym celu godzina szkolna liczy 40 minut: od godz. 8 m. 20 do godz. 12 m. 25, a więc tylko przez cztery godziny, zamiast pięciu, trwa nauka. Ale zato klasy mało liczne (6—16 uczniów) pozwalają na przerobienie materjału równie gruntownie, jak w klasach publicznych o trzy razy większej liczbie uczniów. Przytem materjał uczniowski w szkołach R... można nazwać doborowym; wszystkie dzieci pochodzą z jednej sfery kulturalnej, a więc poziom umysłowy klasy jest prawie jednolity i nikt w klasie nie traci czasu na uczenie się rzeczy ogólnie znanych, jak to często się zdarza z uczniami zdolnymi w szkole normalnej. Jednocześnie nauczyciel wytęża wszystkie siły, aby każda minuta lekcji została wyzyskana jak najbardziej produkcyjnie. Zasadę „non multa sed multum" stosuje się w całej rozciągłości i wszystkie wizytacje urzędowe kładą na nią specjalny nacisk. Ponieważ czas na odrabianie lekcyj jest ograniczony do dwóch godzin niespełna, nauczyciel musi wydatnie zmniejszać zadania domowe. Kto o tem nie pamięta, temu klasa nie odrobi poprostu lekcyj z wiedzą kierowników pensjonatu, bo nie będzie miała na to czasu. Konferencje nauczycielskie gimnazjum sanatoryjnego zastanawiają się nad tem, jak zorganizować pracę domową młodzieży. Uczennice (uczniowie) otrzymują wskazówki, jak mają pracować wydajnie. Często nauczyciel musi przeprowadzić dyskusję z uczennicami i dowiedzieć się od nich, na jaki dzień tygodnia można im zadawać więcej pracy. Układanie planu lekcyj przedstawia duże trudności i przez pierwszy mie-

siąc nauki plan często się zmienia, zanim wreszcie zadowolni wszystkich. Te zagadnienia — organizacji pracy ucznia — rozważane teoretycznie w wielkich środowiskach pedagogicznych i poddawane badaniom eksperymentalnym, w szkole sanatoryjnej mają szczególną wagę i ich rozwiązanie jest koniecznością, rzec można, dnia codziennego. Nauczyciel, który przeszedł ze szkoły sanatoryjnej do publicznej, widzi, ile ta ostatnia narzuca uczniowi pracy zbędnej.

Ale te ułatwienia czasem nie wystarczają. Wszystko idzie dobrze, dopóki dzieci są zdrowe. Ale gdy tylko jakieś niedomaganie zmusi ucznia do zaniechania nauki na pewien czas, powstaje później konieczność „doganiania kursu", czyli samodzielnego i szybkiego uczenia się tych porcyj wiedzy, które cała klasa przyswoiła sobie pod kierunkiem nauczyciela w tempie wolniejszem. Tradycyjny system nauczania zawodzi w gimnazjum sanatoryjnem. W naukach matematycznych i łacinie wypada czasem zwrócić się o pomoc specjalną w formie lekcyj indywidualnych. Wśród dziewcząt — ile że to jest element naogół pracowitszy od chłopców i lubiący porządek w czynnościach — nie obejdzie się przytem bez małych tragedyj, zakropionych łzami.

Jeżeli lekarz polecił dziewczynce (chłopcu) sypiać przez pewien czas dłużej, to stale jest nieobecna na pierwszych godzinach dnia szkolnego; to samo dzieje się, gdy uczennica zmuszona jest werandować dłużej niż jej koleżanki. Nauczyciel pamięta o tych absencjach, stosuje się do nich, rzeczy ważne odkłada na godziny, kiedy ma komplet w klasie.

Jest to najważniejsza, zasadnicza trudność, którą powinna rozwikłać szkoła sanatoryjna. Zespoły nauczycielskie gimnazjów w R... zastanawiają się nad możliwością rozwiązania, zapoznając się narazie gruntownie z systemem daltońskim, aby rozważyć granice zastosowania go na terenie R... w przyszłości.

Pozostaje jeszcze podać, jak się zachowują abiturjenci gimnazjów sanatoryjnych w szkołach normalnych. Dyrekcje gimnazjów w R... nie przeprowadziły odpowiedniej ankiety,

którąby jedynie mogła dać dokładną odpowiedź na to pytanie; ale pewne wnioski, i to dość ciekawe, można oprzeć na podstawie danych przygodnych: listów do kierowniczek szkoły, do nauczycielek i do koleżanek. Uczennice i uczniowie, przebywający w R... krótko, od paru miesięcy do roku, zwykle zrywają kontakt ze szkołą sanatoryjną po pewnym czasie. Pobyt w R... jest dla nich krótkim, przeważnie miłym epizodem; do życia normalnego wracają bez wielkich wstrząsów. Inaczej zachowuje się młodzież wychowywana w R... przez dłuższy czas. Zwykle po ukończeniu klasy trzeciej, czwartej i szóstej następuje liczniejszy odpływ wychowanków, a jednocześnie napływ świeżej młodzieży daje się zauważyć w klasach: drugiej, czwartej i piątej. Do klasy pierwszej przybywają także tylko „nowe", ale klasa ta nigdy nie była bardzo liczna; natomiast klasa piąta zawsze dotychczas osiągała liczbę 15 uczennic, a nawet chwilowo wyższą. Klasy siódmej nigdy jeszcze nie udało się złożyć w R..., bo młodzież w tym wieku zdrowieje i wyjeżdża, ale nie jest wyłączone, że do tego rychło dojdzie i że nawet jedno z gimnazjów doprowadzi swoich wychowanków do matury. Otóż doświadczenie pokazało, że abiturjenci po dłuższym pobycie w gimnazjum sanatoryjnem niekiedy zachowują się dość dziwnie w szkole publicznej. Nauczycielstwo szkół sanatoryjnych styka się z młodzieżą nietylko przy nauce w klasie, ale przy pracy samodzielnej, przy zabawie i wypoczynku, a więc poznaje też tę młodzież dokładnie i wszechstronnie, o czem marzyć nie może nauczyciel szkoły publicznej, zwłaszcza wielkomiejskiej. W takich warunkach i przy małej ilości uczniów nauczyciel traktuje każdego wychowanka indywidualnie, lecz ocenia go często fałszywie z punktu widzenia... życia społecznego. Jednostki, skłonne do blagi, chodzenia po linji najmniejszego oporu i przyjmowania gotowych wyników pracy cudzej, otrzymują zwykle złą ocenę w gimnazjum sanatoryjnem, ale później w szkole normalnej, a więc w tłumie, nieraz wybijają się dzięki swemu sprytowi i wykazują o wiele lepsze postępy. Przeciwnie, natury bogate, wrażliwe, inteligentne, ale potulne czują się źle w szkole pu-

blicznej i osiągają często gorsze postępy, niżby się można było spodziewać. Nie znaczy to wszakże, aby takie opaczne zjawiska były regułą w gimnazjum sanatoryjnem: naogół oceny wyniesione z R... zachowują swoją wartość i później.

Może ktoś zainteresować się materjałem nauczycielskim w gimnazjum sanatoryjnem, a więc i o tem należy parę słów napisać. Grona pedagogiczne obu gimnazjów, od roku złączone w jedną organizację auczycielską, mają charakter niejednolity pod względem wieku i pochodzenia. Jak młodzież szkół sanatoryjnych, tak i nauczycielstwo przybyło tu z różnych stron Rzeczypospolitej. Urocze położenie, możność uprawiania sportów i doskonałe warunki pracy [1] ściągają tu ludzi młodych, rozpoczynających zawód nauczycielski; te same atrakcje, ale dla dzieci, sprowadzają tu ludzi w sile wieku, zasłużonych w pracy nauczycielskiej, z małoletniemi rodzinami. Jest to żywioł dość ruchliwy, zmienny, jak ich wychowankowie; ale od pewnego czasu daje się zauważyć tendencja do stabilizacji. Szkoły, jak wszystkie zakłady zamknięte dobierając bardzo starannie współpracowników, chcą zatrzymać na dłużej tych i owych. Zresztą każdego, kto tu przybywa czy tylko na jeden rok szkolny, czy na dłużej, ogarnia specjalna atmosfera szkoły sanatoryjnej, ten „duch szkoły", o którym mówi A. Danysz [2]. Duch szkoły sanatoryjnej wynika z takiej zasady: uratować zdrowie ciała, ale przedewszystkiem uczynić duszę zdrową i nieugiętą; nauczyć czujnej troskliwości o siebie, ale bardziej jeszcze o wszystkich dookoła.

I. K.

---

[1] A nawet poetyczne. Czyż może nie mieć uroku lekcja, której towarzyszy za otwartem oknem nie dudnienie tramwajów i wozów ciężarowych, ale wściekły warkot wezbranego strumienia; albo spojrzenie rzucone od tablicy w dal na ośnieżony, palący się w słońcu szczyt Babiej Góry.

[2] A. Danysz, O wychowaniu.

Z działalności szkół.

SZKOŁA WALDORFSKA

Oficjalna jej nazwa brzmi: Die freie Waldorfschule in Stuttgart. Jest ona wolną w tem znaczeniu, że nie stosuje się do przepisanych urzędowo programów i nie korzysta z żadnych państwowych, ani miejskich subsydjów. Szkoła została założona w 1919 r. Pierwszym jej kierownikiem był dr. Rudolf Steiner († 1925), twórca t. zw. antropozofji, który w mowie przy otwarciu szkoły streścił swój program w słowach: Lebendig werdende Wissenschaft! Lebendig werdende Religion!

Waldorfschule jest szkołą jednolitą. Można w niej zacząć naukę od przedszkola, a skończyć na maturze. Właściwy kurs nauk jest 12-letni, prowadzony według zasad Rudolfa Steinera. Dla młodzieży, która chce zdawać państwową maturę, istnieje jeszcze kurs przygotowawczy maturalny. Szkoła jest koedukacyjna. Liczy obecnie 1.100 uczniów i uczennic oraz 60 osób personelu nauczycielskiego. Ogółem jest 28 klas.

Poglądy Rudolfa Steinera odbiegają pod wieloma względami od ogólnie przyjętych i mogą się wydawać dziwacznemi. W każdym bądź razie pedagog nie powinien ich lekceważyć. Wspólnem ze wszystkimi pedagogami jest przeświadczenie o ważności wychowania i wpływie, jaki wywierają wrażenia otrzymane nawet w bardzo wczesnem dzieciństwie na dalszy ciąg życia człowieka.

Według Steinera człowiek składa się z ciała fizycznego, z ciała eterycznego, z ciała astralnego i właściwej jaźni. Przy urodzeniu się dziecka wyzwala się z ciała macierzyńskiego tylko ciało fizyczne, inne są jakby w osłonie; ciało eteryczne wyzwala się z osłony przy wypadaniu mlecznych zębów, ciało astralne w okresie dojrzewania. Dopiero po osiągnięciu dojrzałości kształtuje się jaźń (Ich — Leib). Dlatego też dziecko nie powinno przedwcześnie otrzymywać wrażeń, które nie mogą dotrzeć do jego właściwej świadomości.

Z powyższego wynika, że przełomowe znaczenie w roz-

woju dziecka ma okres wypadania mlecznych zębów i okres dojrzewania.

Do siódmego roku życia, t. j. do okresu wypadania mlecznych zębów, dziecko jest pod każdym względem naśladowcą. Wychowawcy powinni oddziaływać na niego wyłącznie przykładem i czynem, nie zaś napominaniem i morałami. Dziecko musi otaczać miłość. System obecnych przedszkoli poddaje Steiner krytyce. Dziecko od zmiany ząbów do okresu dojrzewania jest artystą i środkami artystycznemi należy na nie oddziaływać. Rzeczy abstrakcyjne są dla niego wówczas niezrozumiałe, to też w nauce musi panować wówczas poglądowość. Bajka, obraz, barwne opowiadanie przemawia wtedy najlepiej do dziecka.

Instynkt naśladownictwa nieodrazu jednak w dziecku zanika. To też Szkoła Waldorfska wyzyskuje to w ten sposób, że wprowadza zaraz w pierwszym roku naukę ,dwóch obcych języków, przyczem dzieci uczą się śpiewów, piosenek, wierszyków, przechodząc do rozmów. Natomiast przez długi czas niema gramatyki. Szkoła Waldorfska nie śpieszy się również z nauką czytania i pisania. W Niemczech przymus szkolny zaczyna się w tym roku, w którym dziecko kończy sześć lat. Rok szkolny zaczyna się po Wielkanocy, więc niejednokrotnie dzieci, mając zaledwie pięć lat skończonych, zaczynają systematyczną naukę szkolną. Steiner uważał naukę czytania i pisania w tym wieku za przedwczesną i w swojej szkole nie śpieszył się z tem. Pisanie w Szkole Waldorfskiej poprzedza czytanie i rozwija się z malowania. Czterech działań arytmetycznych uczą się dzieci w wieku od lat 7 do 9 w ten sposób, że biorą za punkt wyjścia całość, t. j. przy dodawaniu zaczynają od sumy, przy mnożeniu od iloczynu.

Dziecko między dziewiątym a dwunastym rokiem życia zaczyna odróżniać siebie od otaczającego świata. Między dwunastym rokiem życia a okresem dojrzałości budzi się w niem pojęcie związków przyczynowych.

Dopiero wtedy może się uczyć o tem, co podlega prawom mechanicznym. Po osiągnięciu dojrzałości może człowiek wy-

rabiać sobie własny sąd o rzeczach, których się poprzednio uczył. Steiner mówi, że nie można człowiekowi wyrządzić większej krzywdy, niż gdy się przedwcześnie wywołuje jego sądy. Należy najpierw nagromadzić materjał do wyprowadzania wniosków i porównań. Dopiero po osiągnięciu dojrzałości rozwija się zdolność logicznego myślenia i samodzielnych poglądów, wejrzenia w głębsze problemy ludzkości i w zagadnienia społeczne, potęguje się krytycyzm.

Dr. Steiner zdołał skupić dokoła siebie grono ludzi, oddanych jego idei zwalczania przez wychowanie materjalizmu i tworzenia nieprzemijającego dobra.

Osobiście miałam możność zetknięcia się z nauczycielstwem Szkoły Waldorfskiej. Są to ludzie, którzy robią wrażenie mistyków — marzycieli nie z tego świata. Przyznam się, że niełatwo było mi ich nieraz zrozumieć (nie jestem antropozofką), natomiast ich głęboki idealizm i wiara w dobro sprawy jednają im sympatję i szacunek.

W szkole jest ścisła współpraca matematyków z humanistami oraz przyrodnikami i odwrotnie. Niema hermetycznego zamknięcia jednej specjalności wobec drugiej. Wszelkie sprawy szkolne rozstrzygają się kolegjalnie na konferencjach. Mimo to każda z osób pracujących ma wielką swobodę w układaniu planu, rozkładaniu materjału i t. p.

Według sprawozdań świadków młodzież ma w Szkole Waldorfskiej wielką swobodę, a karność utrzymywana jest bez pomocy kar. Kontakt szkoły z rodzicami jest bardzo częsty.

W organizacji nauczania w Szkole Waldorfskiej uderza podział na „Hauptunterricht" i „Fachunterricht". Przez „Hauptunterricht" rozumie się: język niemiecki, matematykę, historję, geografję, przyrodę, fizykę i rysunki, przez „Fachunterricht": języki obce, muzykę, eurytmję, gimnastykę, roboty ręczne i kobiece. W rozkładzie lekcyj pierwsze dwie godziny ranne przeznaczone są zawsze na przedmioty główne (Hauptunterricht), przyczem od pierwszego do ósmego roku nauczania uczy ich zawsze t. zw. nauczyciel klasowy (t. j. wychowawca). Tutaj należy nadmienić, że w Niemczech nauczy-

ciel szkoły średniej uczy zazwyczaj dwóch lub trzech przedmiotów pokrewnych, ale nigdy nie praktykuje się, aby ktoś uczył równocześnie przedmiotów humanistycznych i matematycznych lub przyrodniczych. To też zdziwiona tem pytałam sie jednej z najwybitniejszych nauczycielek tej szkoły, dr. Karoliny Haydebrandt, o wyjaśnienie, jak można podołać tylu przedmiotom. Odpowiedziała mi, że jest to, oczywiście, pewna trudność, którą jednak można przezwyciężyć. Daje to równocześnie wiele korzyści nauczycielowi, bo nie pozwala mu zrutynizować się, i wielką radość odkrywania nowych prawd razem z dziećmi. Przy dobrem współżyciu koleżeńskiem istnieje współpraca różnych specjalistów i pomoc wzajemna.

W Szkole Waldorfskiej istnieje t. zw. nauka okresowa, t. j. przez pewien okres czasu dzieci uczą się po dwie godziny dziennie jednego tylko przedmiotu, dopóki nie wyczerpią jakiegoś zagadnienia (Epochenunterricht). Nauczyciel klasowy sam rozkłada materjał naukowy na okresy na podstawie znajomości dzieci i ich zainteresowań. Niema więc żadnego schematu rozkładu. Okres nauczania jednego przedmiotu może być dłuższy lub krótszy.

Cała nauka ma pomóc uczniowi „do zrozumienia stosunku do ziemi pod nami, do bliźnich obok nas i Boga nad nami".

Na stronę zdrowotną kładzie się wielki nacisk w Szkole Waldorfskiej. Lekarz szkolny odbywa stałe konferencje z nauczycielstwem, bywa nawet na lekcjach dla ściślejszej obserwacji dzieci. Stosowana jest gimnastyka lecznicza.

Zwraca się uwagę na temperament dzieci. Przy rozsadzaniu dzieci w klasie zważa się, aby nie siedziały obok siebie osobniki o jednakowym temperamencie, ani o krańcowo przeciwnym. Temperament poznaje się m. i. przy malowaniu. Tak np. dzieci choleryczne najchętniej używają farb jaskrawych, czerwonych i żółtych, melancholiczne — niebieskich i lila i t. d.

Dla dzieci o typie chorobliwie patologicznym istnieje specjalna klasa, t. zw. Hilfsklasse.

Oprócz nauki religji katolickiej i ewangelickiej, udzielanej przez duchownych właściwego wyznania, bywa jeszcze udzie-

lana wolna nauka religji (freier Religionsunterrricht) tym dzieciom, których rodzice sobie tego życzą. Niema tutaj nauki antropozofji, ale nauka chrześcijańska w duchu ideałów antropozoficznych.

Eurytmja jest specjalnym rodzajem artystycznej gimnastyki rytmicznej, przedmiotem obowiązkowym we wszystkich klasach.

Jest rzeczą znamienną, że wszystkie roboty ręczne są wykonywane zarówno przez chłopców, jak i przez dziewczęta. Na wystawie robót uczniowskich miałam sposobność oglądać hafty wykonane przez chłopców, przyczem bez wzorów, lecz oparte o własne samodzielne kompozycje, zresztą o najłatwiejszej technice.

Młodzież z klas wyższych konstruuje zabawki dla młodszych kolegów i koleżanek.

Szkoła jest utrzymywana przez stowarzyszenie „Verein für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein)", które stara się o pomoc dla dzieci niezamożnych w postaci „chrzestnych matek i ojców". Waldorfschulverein ma oddziały w różnych miastach Niemiec i poza Niemcami.

Na wzór Waldorfu powstały szkoły, oparte na pedagogice Rudolfa Steinera w innych miejscowościach Niemiec (w Hamburgu i Hanowerze), ponadto w Holandji, Szwajcarji, Anglji, Norwegji i na Węgrzech.

Pedagogowie waldorfscy wydają pismo (dwumiesięcznik) p. t. „Zür Pädagogik Rudolf Steiners".

Mnie osobiście w Szkole Waldorfskiej wiele rzeczy wydają się niezrozumiałemi i dziwnemi (zwłaszcza w nauce rysunków), ale budzi we mnie głębokie uznanie wysoki poziom ideowy nauczycielstwa i wielka miłość dziecka.

Jak słyszałam od ludzi stojących poza Waldorfem, młodzież i dzieci lubią szkołę i chętnie do niej uczęszczają.

A to już jest bardzo wiele.

Dr. Janina Enderówna.

AUTOBIOGRAFJE JAKO ŹRODŁO BADAŃ NAD ZACHOWANIEM SIĘ SPOŁECZNEM

Materjał autobiograficzny w postaci dzienników, listów, wywiadów znajduje coraz częściej zastosowanie w badaniach nad psychologją młodzieży. Badania te często nietylko graniczą z socjologicznemi badaniami nad życiem młodzieży, lecz na teren ten wyraźnie wkraczają. W szczególności dotyczy to badań szkoły Adlera, której twórca słusznie sam zauważył, że jego psychologja indywidualna jest raczej psychologją społeczną. Badanie wielu zagadnień życia młodzieży wymaga łączenia psychologicznego i socjologicznego punktów widzenia. Tem bardziej jest to konieczne dla uzyskania wielostronnego oświetlenia, wtedy, kiedy materjały, jakiemi się posługujemy, mogą być zużytkowane z dwóch odmiennych stanowisk poznawczych. Dotyczy to w tym wypadku materjału autobiograficznego, który znajduje zastosowanie nietylko w psychologji, lecz i socjologji. Dlatego też zapoznanie się z socjologicznym punktem widzenia w odniesieniu do materjałów autobiograficznych jest rzeczą pożyteczną dla wszelkich badań z psychologji młodzieży, które opierają się na materjale tego rodzaju. Ułatwia to nietylko dokładne rozgraniczenie psychologicznego zużytkowania tego materjału od socjologicznego, lecz i równoczesne systematyczne i metodyczne jego zużytkowanie w obydwóch kierunkach. Przedstawienie znaczenia materjału autobiograficznego dla badań socjologicznych stanowi przedmiot artykułu niniejszego.

1. Materjał autobiograficzny a zachowanie się społeczne.

Nie do wszystkich zagadnień społecznych autobiografja stanowi materjał naukowo cenny. Jest wiele zagadnień życia

społecznego, np. ekonomicznych, dla których życiorys nie przedstawia wogóle wartości, dla innych przedstawia wartość drugorzędną, np. dla zagadnienia ewolucji płac robotniczych. Z drugiej strony są pewne zagadnienia, dla których rozwiązania życiorys stanowi materjał nietylko najlepszy z pośród dostępnych badaczowi, a nawet w wielu wypadkach nie do zastąpienia, jedyny, lecz także nieustępujący pod względem wartości naukowej innym materjałom, powszechnie uznanym w naukach społecznych i historycznych, jak np. wykopaliska, dokumenty historyczne lub dane statystyczne — a nawet często przewyższający je. Do takich zagadnień należą zagadnienia socjologiczne, t. zn. dotyczące zachowania się społecznego ludzi. Przez zachowanie się zaś społeczne, w ścisłem znaczeniu, rozumieć należy takie zachowanie, dla którego elementem niezbędnym jest świadomość pewnych wartości społecznych, to znaczy ludzi, przedmiotów, zwyczajów i t. p. nie jako faktów przyrodniczych, lecz ze względu na ich znaczenie w danem środowisku społeczno-kulturalnem [1].

2. Ogólne warunki materjału naukowego.

Naukowa wartość autobiografji, jako materjału socjologicznego, zależy od tego, o ile odpowiada ona pewnym ogólnym wymogom materjału naukowego, w szczególności dokumentu pisanego. Materjał naukowy musi być autentyczny, dostępny dla każdego późniejszego badacza danej kwestji, oraz sprawdzalny. Musi posiadać taką postać, aby nie podlegało wątpliwości, że rozumowanie oparte jest na tych, a nie innych faktach. Osobiste obserwacje pewnych faktów społecznych, niespisane dokładnie, a służące za podstawę rozumowania, stanowią materjał niedostępny i niesprawdzalny. Natomiast

---

[1] Jedzenie nie jest samo przez się, jako zaspokajanie głodu, zachowaniem się społecznem, staje się niem jednak wtedy, kiedy zostaje ujęte w pewne formy zwyczajowe. Co do pojęcia wartości społecznej patrz Thomas i Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and America. Vol. I. Methodological note. Str. 21.

dokładny opis pewnych faktów stanowi materjał sprawdzalny. Możemy zawsze sprawdzić w pewnym stopniu zarówno ścisłość opisu, jak i ścisłość opartego na nim wnioskowania. Autobiografja, jako dokument pisany, jest dostępna dla każdego. W jakim jednakże sensie jest ona sprawdzalna? Pojęcie sprawdzalności zmienia się, kiedy przechodzimy od jednej nauki do innej, w zależności od różnych zadań poznawczych. Wartość autobiografji zależy więc od rodzaju poznawczych problematów, jakie sobie stawiamy. Dlatego jest ona inna dla historyka lub psychologa, niż dla socjologa. Historyk, któremu chodzi o opisanie jakiegoś wydarzenia lub łańcucha wydarzeń, sięga po takie materjały, któreby jak najwierniej je oddawały. Wartość dokumentu historycznego polega na dokładności, objektywności, bezstronności i bezosobowości w opisie faktów. Autor dokumentu interesuje go jedynie jako kompetentny, objektywny i wierny rejestrator faktów. Sprawdzenie dokumentu pod tym kątem stanowi *conditio sine qua non* poznania historycznego. Z tego historycznego stanowiska autobiografje, a zwłaszcza autobiografje ludzi niewykształconych, albo subjektywne dzienniki młodzieży, są materjałem bez większej wartości poznawczej. Jest to typ dokumentu, który daje najmniej gwarancyj objektywizmu, przeciwnie, jest nawskroś subjektywny. A przytem sprawdzenie jego prawdomówności jest nadzwyczaj trudne, jeżeli wogóle możliwe.

Jest wszakże pewien rodzaj autobiografij, względem którego zajmują historycy nieco odmienne stanowisko. Są to autobiografje, pamiętniki wielkich ludzi, mężów stanu, głów ukoronowanych. Tutaj historyk patrzy na autora pamiętnika już nietylko jako na wiernego rejestratora pewnych faktów, lecz także jako na ich twórcę. W odniesieniu do pamiętników wielkich mężów historyk interesuje się niemi nietylko jako opisem faktów, lecz w równym stopniu jako historją życia i działalności jednostki. Analizując opisywane fakty, zapytuje nietylko o to, jakie one były objektywnie, ale i jak się przedstawiały ich twórcy. Tą stroną zaś pamiętników interesują się dlatego, że życie i działalność tych jednostek wiążą się ściśle z życiem

społeczeństw, z ich historją. Wielcy ludzie tworzą historję. I pamiętnik wielkiego człowieka jest w pewnym stopniu historją pewnej epoki. W tym wypadku pamiętnik interesuje i ze względu na fakty opisywane, i ze względu na autora, twórcę tych faktów. Co więcej, niejeden historyk do pamiętnika wielkiego męża stanu, czy wodza przykłada inną jeszcze miarę. Wielkiego męża traktuje on jako wyraz ducha pewnej epoki, pewnej struktury społecznej i kulturalnej. Autora pamiętnika ujmuje wtedy historyk w ścisłym związku ze społeczeństwem, jako nieoderwalną cząstkę. Analiza takiego życiorysu ułatwia historykowi zrozumienie równocześnie historji wielkiego męża i pewnego dłuższego, czy krótszego okresu historji społeczeństwa. Dlatego to historycy sami pisują życiorysy wielkich ludzi. Taka postawa względem pamiętnika to już nietylko postawa historyka, ale i socjologa. Historycy w słusznem rozumieniu rzeczy taką postawę względem pamiętników zajmują często, ujmując autora życiorysu jako twórcę i jako wytwór dziejów społeczeństwa. To w części socjologiczne stanowisko zajmuje jednakże historyk co najwyżej względem pamiętników wielkich mężów stanu i wodzów, w nich widząc twórców historji.

Inaczej odnosi się do autobiografji socjolog. Autor życiorysu nie jest dla niego rejestratorem badanych wydarzeń, lecz przedmiotem badania. Jest on przytem przedmiotem badania nie z psychologicznego, lecz z socjologicznego punktu widzenia. Interesuje bowiem socjologa nie ze względu na zjawiska intrapsychiczne, występujące w psychice odosobnionego indywiduum, lecz jako cząstka pewnego środowiska społecznego. Socjolog bada zachowanie się jednostki w pewnem środowisku społecznem, a więc jej zachowanie się społeczne. Pragnąc zaś opisać systematycznie to zachowanie się, a opis, jak w innych naukach tak i w socjologji, jest pierwszem zadaniem badania naukowego, musi brać równocześnie pod uwagę tak psychiczne, jak i objektywno-społeczne jego warunki. Żaden z nich zosobna nie wyjaśnia nam form zachowania się jednostki. Wyjaśnienie ich daje nam dopiero działanie określonych pobu-

dek — potrzeb lub dążności — w określonem środowisku społecznem. Stąd też „socjolog bierze autora życiorysu — jak pisze Znaniecki — całkowicie i wyłącznie na tle jego społecznego środowiska, w nierozerwalnym z niem związku; w odróżnieniu od historyka rozpatruje on środowisko społeczne pamiętnikarza wyłącznie i całkowicie w odniesieniu do jego osoby. Indywiduum i jego środowisko stanowią w oczach socjologa jedną całość"[1]. Środowisko społeczne warunkuje zachowanie się jednostki tylko o tyle, o ile wchodzi w sferę jej doświadczenia i w tej postaci, w jakiej wchodzi. To też „otoczenie autora życiorysu nie interesuje socjologa „samo w sobie"; wcale nie chodzi mu o to, aby je odtworzyć możliwie wiernie i objektywnie z punktu widzenia idealnego, bezstronnego obserwatora, lecz przeciwnie, aby wziąć je tak, jak przedstawia się samemu osobnikowi, który w niem żyje i działa, aby zdać sobie sprawę z tego, czem jest ono dla tego osobnika, jako jego otoczenie, w jakim charakterze składające je przedmioty wchodzą w skład jego konsekwentnej świadomej osobowości"[2]. Nie objektywny obraz stosunków dworskich, lecz w tej postaci, w jakiej się odbijał w świadomości służby dworskiej, skłaniał wielu nawet dobrze zarabiających robotników do porzucania dworu i szukania poprawy bytu na emigracji. I nie zmieniłoby sprawy żadne studjum objektywno-historyczne, któreby wykazało liczbowo — uwzględniając wartość świeżego powietrza, mniej wyczerpującej pracy i oszczędności na zdrowiu — że egzystencja górnika w Westfalji była daleko gorsza od egzystencji robotnika rolnego. Podobnie, zachowanie się klasy względem nauczyciela jest uwarunkowane przez te cechy (znaczenie społeczne), jakie szkoła i nauczyciel posiadają w świadomości młodzieży, a nie objektywnie lub w społeczeństwie dorosłych. Musimy wiedzieć, czem jest dane środowisko w świadomości działającego osobnika, aby zrozumieć jego za-

[1] F. Znaniecki, Przedmowa do książki „Życiorys własny" W. Berkana. Poznań. Fiszer i Majewski. 1924. Str. V.

[2] Tamże, str. VI.

chowanie się. Tę zaś wiedzę może nam dać jedynie relacja osobista działającego osobnika. Najdoskonalszą zaś formą takiej relacji jest możliwie pełna autobiografja. Tak więc, autobiografja, która dla historyka posiada niewielką wartość naukową, dla socjologa staje się najcenniejszeym materjałem.

Z drugiej strony uczucia i dążenia autora autobiografji interesują socjologa nie jako zjawiska intrapsychiczne, lecz w związku z danem środowiskiem społeczno-kulturalnem. Tylko bowiem w połączeniu z pewnemi wartościami społecznemi warunkują one zachowanie się społeczne.

Dla zrozumienia zachowania się krnąbrnego i nieposłusznego ucznia w klasie musimy znać zarówno jego dążności (popędy, uczucia), jak i jego sytuację społeczną w klasie i wobec nauczyciela, w tej postaci, w jakiej ta sytuacja się przedstawia (jest zdefinjowana) w świadomości samego ucznia. Ten sam uczeń krnąbrny i nieposłuszny względem nauczyciela i wyłamujący się z pod porządku szkolnego, z przyjemnością podporządkuje się prawom i zwyczajom bandy i słucha z gotowością przywódcy, ponieważ w bandzie jego sytuacja społeczna jest zupełnie odmienna niż w szkole, jak również znaczenie społeczne przywódcy jest inne niż nauczyciela [1]. Kłamstwa dzieci i młodzieży są odpowiedzią na specyficzną sytuację społeczną, której istotnym elementem jest groźba przymusu, kary [2].

I wśród socjologów nie brak jednakże głosów bardzo krytycznych w stosunku do naukowej wartości relacyj osobistych

---

[1] Znaczenie sytuacji społecznej ucznia dla jego zachowania się społecznego występuje doskonale w przykładach typów uczniów, opisanych przez A. Simona i Kurta Seelmanna. Patrz „Przykłady z praktyki szkolnej" w książce p. t. „Psychologja indywidualna A. Adlera". Warszawa. Księgarnia J. Lisowskiej. Analiza tych przykładów wykazuje również nieodzowność materjału biograficznego i autobiograficznego dla zrozumienia społecznego zachowania się młodzieży.

[2] Clifford Shaw. The Jack-Roller. A Delinquent Boy's own story. Discussion by E. W. Burgess. The University of Chicago Press, 1930. Str. 188. Passim.

i autobiografij. Podnoszą one zarzut, że poprzez autobiografje badamy nie zachowanie się jednostek, lecz ich słowne wypowiedzi. Zarzut ten stawia nas wobec zagadnienia, w jakim stopniu życiorys daje nam faktycznie obraz zachowania się jego autora i o ile obraz ten jest sprawdzalny. Musimy przeto rozważyć źródła i znaczenie możliwego zniekształcenia, czy braków tego obrazu.

Przedewszystkiem wchodzi w grę zdolność opisania swojego życia w sposób dokładny. Nie wszystkim równie dobrze dopisuje pamięć i nie wszyscy potrafią napisać dobry życiorys. Braki życiorysu, wynikające z tego źródła, zmniejszają wartość poszczególnych życiorysów, dowodzą trudności osiągnięcia dobrych życiorysów, nie stanowią jednakże zasadniczego zarzutu przeciw wartości życiorysów wogóle. Drugi rodzaj zniekształceń, właściwy wszystkim życiorysom, i w pewnym stopniu niezależny od różnicy w pamiętnikopisarskich uzdolnieniach autorów, stanowią zniekształcenia, jakie do obrazu przeszłości wkradają się coraz bardziej z wiekiem. Obraz dzieciństwa inny jest u starca, u człowieka w sile wieku i u młodzieńca. Obraz przeszłych stosunków społecznych zmienia się także pod wpływem poważniejszych zmian stanowiska społecznego, jak również pod wpływem doniosłych wydarzeń społecznych. Dzieje społeczne dorobkiewicza: jego dążenia i drogi awansu, wyglądały niewątpliwie inaczej, niż ich obraz opisany retrospektywnie w pamiętniku. Również inaczej wygląda wiele faktów z przeszłości, oglądanych przez pryzmat wielkiej wojny, w której autor życiorysu brał udział. Zniekształcenia tego rodzaju zmuszają nas wprawdzie do pewnej korektywy; zmieniają one socjologiczne znaczenie autobiografji, ale go nie zmniejszają. Zniekształcenia obrazu przeszłości, płynące z tego źródła, same stanowią bardzo interesujące zagadnienie socjologiczne, do którego autobiografje dostarczają bodajże jedynego materjału. Nie można jednakże zaprzeczyć, że fakt ten komplikuje analizę autobiografij i musi być wzięty pod uwagę, zwłaszcza przy niektórych zagadnieniach.

Każda autobiografja pełni wreszcie pewną funkcję psy-

chiczno-społeczną w życiu piszącego — np. samoobrona w autobiografjach przestępców — i przez to nie jest wolna od pewnej tendencji do jednostronnego przedstawiania faktów pod pewnym kątem, zależnym od charakteru tej funkcji. Tendencja ta, działająca zawsze nieświadomie, wyraża się także czasem w świadomem przekształcaniu opisu. „Może więc zachodzić i zachodzi — piszą W. I. Thomas i D. S. Thomas[1] — wątpliwość co do objektywności i prawdziwości relacji, atoli najbardziej subjektywna relacja posiada wartość dla badania nad zachowaniem się. Trudno o dokument bardziej daleki od objektywnej rzeczywistości, niż relacje pisane przez jednostkę pod wpływem dążenia do kompensacji poczucia upośledzenia, albo pod wpływem złudzeń płynących z manji prześladowczej i tutaj jednak punkt widzenia autora na sytuację jego życia może być najważniejszym elementem wyjaśnienia. Albowiem jego bezpośrednie zachowanie się jest ściśle związane z jego definicją sytuacji, która może być definicją w terminach objektywnej rzeczywistości, albo też w terminach subjektywnej — „jak gdyby" tak właśnie było. Bardzo często zachodzi wielka rozbieżność pomiędzy tą sytuacją, jaka przedstawia się widzom zzewnątrz, oraz tą, jaka przedstawia się samej działającej jednostce. Oto jaskrawy przykład takiej rozbieżności. Dozorca więzienny z Dannemora Prison odmówił niedawno wykonania rozkazu sądu, polecającego wyprowadzić w jakimś celu jednego z więźniów poza mury więzienne. Tłumaczył się tem, że ów więzień jest bardzo niebezpieczny. Zabił on kilka osób, które miały nieszczęsny zwyczaj rozmawiać ze sobą na ulicy. Z ruchu ich warg przedstawił sobie, że obrzucają go wyzwiskami i zachował się w taki sposób, jak gdyby to było prawdą". „I kłamliwa pod względem psychologicznym autobiografja — pisze Znaniecki — jeżeli zawiera materjał bardzo obfity, może służyć za podstawę ważnych syntez, gdyż daje możliwość pośredniego wnioskowania o takich dążnościach

[1] W. I. Thomas i D. S. Thomas. The Child in America. New York. A. Knopf. 1928. Str. 571—572.

i kompleksach, których autor bezpośrednio nie wyjawił... Zmyślone fakty są... o tyle właśnie rzeczywistemi faktami, że podmiot przez nie dopełnia swe otoczenie tak, by harmonizowało z jego dążeniami"[1]. Życiorys, zniekształcony przez fałszywe albo zmyślone opisy, nie traci więc przez to całkowitej swej wartości, poprawność wniosków, opartych na takim materjale, wymaga jednakże, aby badacz zdawał sobie sprawę z tych zniekształceń, aby miał możność odróżnienia tego, co w życiorysie jest kłamstwem lub fantazją, od tego, co odpowiada mniej więcej objektywnej rzeczywistości. Konieczne jest to zwłaszcza wtedy, kiedy z zachowania się społecznego poszczególnych jednostek pragniemy wnioskować o strukturze ich środowiska społecznego.

Stajemy więc znowu wobec kwestji sprawdzalności autobiografji. W badaniach nad zachowaniem się przestępczem, zwłaszcza przestępców małoletnich, jakie na wielką skalę prowadzi się w Ameryce, również materjał autobiograficzny znajduje bardzo szerokie zastosowanie. Traktuje go się jako materjał niezbędny, jednakże nie jedyny. Stanowi on część całkowitej historji życia przestępcy (the total case history). „Obok autobiografji historja ta powinna obejmować — jak pisze na ten temat jeden ze współczesnych badaczy — historję rodziny, medyczne, psychjatryczne i psychologiczne dane, urzędowe dane aresztowań i przestępstw, opis życia grup zabawy, do których należał przestępca, oraz wszelki inny wiarogodny materjał, który może rzucić światło na osobowość i obecne doświadczenia danego przestępcy. Dopiero w świetle takiego dopełniającego materjału staje się rzeczą możliwą dokładniejsza ocena i interpretacja osobistego materjału. Prawdopodobnie w braku tych dodatkowych danych wszelka interpretacja autobiografji jest nieco wątpliwa"[2]. Konieczność dokładnego spraw-

---

[1] F. Znaniecki w przedmowie do książki „Życiorys własny" W. Berkana, str. VIII.

[2] Clifford R. Shaw w przedmowie do książki: The Jack-Roller. A Delinquent Boy's own story. The University of Chicago Press. 1930.

dzenia autobiografji przy pomocy wymienionych źródeł dodatkowych wynika w tych badaniach nietylko z tego, że dotyczą one specjalnej kategorji autobiografij, mianowicie autobiografij przestępców, lecz także z tego, że badania kryminologiczne pragną dać odpowiedź nietylko na socjologiczne zagadnienia, wiążące się z przestępstwem, lecz także na psychologiczne i antropologiczne.

Inaczej rzecz się ma z zagadnieniami socjologicznemi, które socjolog pragnie rozwiązać przy pomocy autobiografij. Zrozumienie zachowania się społecznego jednostek osiąga on, poznawszy działania określonych dążności w określonych sytuacjach. Niedokładność życiorysu może polegać albo na odmiennem przedstawieniu dążności, stanowiącej pobudkę działania, albo też sytuacji lub całego zachowania się. Sprawdzić prawdomówność w tym względzie może badacz przedewszystkiem przez analizę wewnętrzną autobiografji. Gdzie, jak w życiorysie, mamy do czynienia z ciągłością dążności i sytuacyj, tam trudno wprowadzić większe zniekształcenia, gdyż one wymagają często wielu dodatkowych i konsekwentnych przekształceń. Im życiorys bardziej szczegółowy, tem trudniej o konsekwencję w zniekształceniach i łatwiejsze są one do wykrycia. Najlepsze jednakże źródło sprawdzenia tych stron życiorysu, które są ważne dla socjologa, stanowiłyby nie medyczne, psychologiczne lub antropologiczne dane, dotyczące osoby autora, ani też oderwane relacje osób postronnych, lecz autobiografje osób ze społecznego otoczenia autora, które wchodzą do różnych opisywanych przez niego sytuacyj. Dla opisu zachowania się społecznego jednostek w pewnem środowisku i jego zrozumienia socjologicznego najlepszy materjał stanowi odpowiednia ilość osób, wchodzących w skład tego środowiska. Jeżeli zaś sięgnąć musimy po inne dane zewnętrzne, to tylko w braku odpowiedniego i w odpowiedniej ilości materjału autobiograficznego. W jakim zaś stopniu niedostateczność materjału autobiograficznego, wynikającą z niedostatecznej ilości dobrych autobiografij, dopełnić musimy dodatkowemi danemi, to zależy od zagadnienia socjologicznego, jakie

w danym konkretnym wypadku pragniemy rozwiązać. Materjał autobiograficzny, aż nadto wystarczający do jednego zagadnienia, nie wystarcza do innego. Wewnętrzna analiza socjologiczna poszczególnych autobiografij oraz analiza porównawcza szeregu autobiografij z tego samego środowiska społecznego stanowi, naszem zdaniem, w zupełności wystarczającą drogę do ich sprawdzenia. Zmniejsza ona do minimum indywidualny współczynnik zniekształcenia.

3. Dotychczasowe zastosowanie autobiografji w socjologji.

Zastosowanie autobiografji w socjologji jest rzeczą nową. Na jej wartość zwrócono uwagę dopiero w czasach ostatnich, ze zmianą zadań poznawczych socjologji. Dopóki socjologję pojmowano za Comtem jako spekulacje filozoficzne, autobiografja nie przedstawiała dla niej wartości. Nabrała ona znaczenia dopiero wtedy, kiedy socjologja przekształciła się w naukę empiryczną, badającą zachowanie się społeczne człowieka.

Pierwszą próbą w socjologji na polu metodycznego zużytkowania materjału autobiograficznego stanowi dzieło „The Polish Peasant in Europe and America" W. I. Thomasa i F. Znanieckiego [1]. Dzieło to na podstawie olbrzymiej ilości listów rodzinnych emigrantów daje obraz i wyjaśnienie przyczynowe przeobrażeń społecznych, jakie sprowadziła emigracja do Ameryki w życiu chłopa polskiego w kraju i na obczyźnie. Jako monografja socjologiczna, jest powszechnie uważane za rzecz klasyczną. Stworzyła ona nowy kierunek badań i nową metodę, która pod nazwą „case study method" znajduje rozległe zastosowanie zarówno w badaniach naukowych, jak i w działalności społecznej w Ameryce. Według naczelnej tezy metodologicznej dzieła — a zdaniem autorów jest to naczelna zasada metodologiczna socjologji wogóle — „przyczyną jakiegoś

[1] Dzieło to w pierwszem wydaniu, pięciotomowem, ukazało się w 1918 r., w drugiem, niezmienionem co do treści, wydaniu dwutomowem — w 1927 r. New York. A. Knopf. (Stronic 2250).

społecznego lub indywidualnego zjawiska nie jest nigdy inne społeczne lub indywidualne zjawisko zosobna, lecz zawsze połączenie pewnego społecznego i indywidualnego zjawiska"[1]. Stanowisko, wyrażone w tej formule, różni autorów zarówno od instynktywistycznego (i skrajnie psychologicznego) kierunku w socjologji, reprezentowanego przez Mc Dougalla, jak i od objektywistycznego kierunku Durkheima[2]. Ani same instynkty, czy dążności, ani same zewnętrzne sytuacje społeczne nie wyjaśniają nam zjawiska społecznego. Wyjaśnienie to daje nam dopiero działanie określonych dążności w określonych sytuacjach. „Weźmy np. — piszą autorzy wspomnianego dzieła — ewolucję życia ekonomicznego wieśniaka polskiego... Stwierdzamy, że pewien system familijnej organizacji ekonomicznej... ustąpił miejsca systemowi indywidualistycznemu. Tego następstwa, jako takiego, nie wyznacza żaden fakt społeczny; formułę przyczynową faktów otrzymamy dopiero wtedy, kiedy wykryjemy dążność, która system familijny przekształca w indywidualistyczny. Otóż dążnością tą jest pragnienie poprawy ekonomicznej; w ten sposób empiryczne fakty możemy ująć w następującą formułę: system familijny — dążność do poprawy ekonomicznej — system indywidualistyczny...

---

[1] The Polish Peasant, str. 44. W innem sformułowaniu zasada ta brzmi: „Przyczyną jakiejś wartości lub postawy (dążności) nie jest nigdy jakaś wartość lub postawa zosobna, lecz zawsze połączenie pewnej postawy i pewnej wartości".

Nie jest to już obecnie odosobnione stanowisko w socjologji. Przeciwnie, w zbliżonej postaci wyznaje je wiele współczesnych kierunków socjologicznych. Według Wiesego, współczesnego socjologa niemieckiego i jego szkoły, „wszelki proces społeczny jest wynikiem postawy działającego osobnika i danej sytuacji". Sociology and Social Research. Vol. XV, str. 108—109.

[2] W sprawie kierunku instynktywistycznego patrz: W. Mc Dougall, Psychologja grupy. Zdaniem Durkheima, przyczyny zmian społecznych leżą zawsze w zmianach środowiska społecznego. Tak np. przyczyną wzrostu podziału pracy jest, według niego, wzrost ilości ludzi (objętości społecznej) i nasilenia stosunków między ludźmi (gęstości moralnej). Patrz: E. Durkheim, De la division du travail social.

jeżeli zaś przy systemie familijnym, zamiast dążności do poprawy ekonomicznej, występuje inna dążność — np. dążenie do skupienia władzy politycznej w rodzinie — rezultat będzie odmienny — być może feodalny system dziedzicznej własności. Albo jeżeli dążność do poprawy ekonomicznej działa na inny system, np. w pełni rozwinięty indywidualizm ekonomiczny, to wywoła to odmienne zjawisko ekonomiczne — utworzenie trustów"[1]. Zmienione warunki społeczne przekształcają działanie dążności społecznych, jak również nowe dążności społeczne, działające w ustalonych warunkach, sprowadzają zmiany stosunków i systemów społecznych. Przy pomocy tej metody autorzy wyjaśniają zmiany postawy emigrantów względem wartości religijnych i społecznych (rewolucjonizm religijny i klasowy) oraz wiele zjawisk społecznej dezorganizacji rodziny i sąsiedztwa.

Materjał autobiograficzny okazał się nieoceniony i zgoła nie do zastąpienia, dzięki niemu jedynie możemy wykryć dążności działających osobników oraz sytuacje społeczne w tej postaci, w jakiej one wchodzą do ich doświadczenia. „Z całą pewnością rzec można — piszą Thomas i Znaniecki — że relacje osobiste, możliwie jak najzupełniejsze, stanowią typ doskonały materjału socjologicznego i jeżeli socjologja musi się posługiwać innemi materjałami, to tylko wskutek praktycznych trudności, jakie przedstawia zgromadzenie dostatecznej ilości takich materjałów, niezbędnych dla wszystkich problemów socjologicznych, oraz wskutek ogromnej pracy, jakiej wymaga dokładna analiza wszystkich osobistych materjałów, niezbędnych do opisania życia grupy społecznej. Jeżeli musimy posługiwać się zjawiskami masowemi, jako materjałem, lub innym rodzajem zdarzeń branych bez związku z historją życia jednostek, uczestniczących w nich, to stanowi to słabą, a nie dodatnią, stronę naszej obecnej metody socjologicznej.

Jest rzeczą jasną, że nawet dla charakterystyki poszcze-

---

[1] The Polish Peasant, I, str. 56—57.

gólnych danych — postaw i wartości — osobiste relacje stanowią najdokładniejsze źródło. Obserwując postawę tak, jak ona przejawia się w odosobnionym czynie, zawsze narażeni jesteśmy na błędną interpretację, niebezpieczeństwo zmniejsza się jednakże w miarę, jak potrafimy ten czyn związać z przeszłemi czynami tej samej jednostki. Społeczna instytucja może być w pełni zrozumiana tylko pod tym warunkiem, że nie ograniczamy się do abstrakcyjnego badania jej organizacji formalnej, lecz analizujemy, w jaki sposób występuje ona w osobistem doświadczeniu rozmaitych członków grupy, i śledzimy wpływ, jaki wywiera na ich życie. Wyższość autobiografij nad wszelkim innym materjałem dla celów analizy socjologicznej występuje ze szczególną siłą wtedy, kiedy przechodzimy od charakterystyki poszczególnych danych do wyjaśniania faktów. Jeżeli wśród niezliczonych czynników jakiegoś zdarzenia społecznego pragniemy wynaleźć rzeczywiste jego przyczyny, to żadna droga ku temu nie jest bardziej pewna i bardziej skuteczna od analizy przeszłości jednostek, których działanie doprowadziło do tego zdarzenia. Rozwój socjologicznych badań w ciągu ostatnich 15—20 lat, a zwłaszcza większa waga, jaką pod wpływem potrzeb praktycznych przywiązuje się do specjalnych i aktualnych problemów empirycznych w przeciwstawieniu do ogólnych spekulacyj poprzedniego okresu, prowadzi coraz bardziej do zrozumienia konieczności gromadzenia bardziej kompletnego materjału socjologicznego. A im bardziej kompletny staje się ten materjał, tem bardziej zbliża się on do typu pełnej osobistej autobiografji" [1].

Thomas i Znaniecki po raz pierwszy wykazali właściwe znaczenie autobiografji dla socjologji. Odtąd rozpoczyna się, zwłaszcza w Ameryce, systematyczne gromadzenie materjałów autobiograficznych na wielką skalę. Uwzględnianie tego rodzaju materjału we wszelkich badaniach socjologicznych staje się rzeczą nieodzowną. W szczególności najrozleglejsze zastosowanie znalazł on dotychczas w badaniach z zakresu socjo-

[1] The Polish Peasant, II, str. 1832—1834.

logji młodzieży i przestępczości [1]. W Polsce gromadzenie materjałów autobiograficznych rozpoczął Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu, który z inicjatywy prof. Znanieckiego ogłosił w 1922 r. konkurs na życiorys robotnika. Tą drogą uzyskał sto kilkadziesiąt autobiografij, które stanowią dotąd jedyny w świecie zbiór materjałów tego rodzaju.

Autobiografja staje się nieocenionym materjałem, ilekroć chcemy osiągnąć socjologiczne zrozumienie zachowania się społecznego ludzi. Możliwe jest jednakże badanie tego zachowania się z innego, antropologicznego punktu widzenia. Antropologja widzi prawidłowości w zachowaniu się społecznem jednostek, wynikające z antropologicznego (rasowego) zróżnicowania ludzi [2]. Dla tego typu badań, posługujących się odmiennym materjałem i metodami, należałoby, być może, do każdej autobiografji dołączyć co najmniej czaszkę autora, jeżeli wogóle ten rodzaj materjału przedstawia dla nich jakąkolwiek wartość.

4. Subjektywna i objektywna strona życia społecznego.

Zachowanie się społeczne jednostek, jak wielokrotnie nadmienialiśmy w toku dotychczasowych rozważań, posiada dwie

---

[1] Patrz: W. Healy and A. Bronner. Judge Baker Foundation Case Studies. Boston 1923. — W. I. Thomas. The Unadjusted girl. — Fr. Thrasher. The Gang. Chicago 1927. — W. I. Thomas i D. S. Thomas. The Child in America. New York 1928. — Clifford R. Shaw. The Jack-Roller. A Delinquent Boy's own story. Chicago 1930. Ta ostatnia książka jest dla nas tem ciekawsza, że stanowi autobjografję (wraz z analizą) chłopca polskiego.

Nowy przyczynek do analizy socjologicznej relacyj osobistych stanowi także książka F. Znanieckiego p. t. „Miasto w świadomości jego obywateli" (Prace P. I. S. w Poznaniu, 1931), oparta na odpowiedziach na konkurs p. t. „Czem jest dla ciebie miasto Poznań?"

[2] Ludwik Jaxa Bykowski w książce p. t. „Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Ze studjów nad młodzieżą szkolną", 1923, wykazuje, że intensywność reakcji na bodziec współzawodnictwa, mierzona przyrostem nacisku dynamometru, jest odmienna u różnych typów antropologicznych.

strony: podmiotową, czyli subjektywną, na którą składają się potrzeby i dążności społeczne człowieka, oraz przedmiotową, objektywną, na którą składają się różne przedmioty i wartości społeczne, wchodzące w skład sytuacji społecznej jednostki działającej. Niemożliwością jest zrozumieć zachowanie się społeczne jednostki inaczej, jak tylko pod warunkiem, że bierzemy pod uwagę obydwie jego strony: subjektywną i objektywną. Jeżeli działający osobnik wykonywa pewien czyn, który uważa za zaszczytny, to w czynie tym znajduje wyraz nietylko pewna dążność autora, stanowiąca pobudkę czynu, lecz i pewna norma społeczna, uznawana także przez innych, według której dany czyn jest zaszczytny. Własność, ubranie, ozdoby stanowią podstawę pozytywnego wyróżnienia jednostki tylko dlatego, że są wyróżnieniem w oczach innych ludzi, w zwyczajach i tradycji danego środowiska. Współżycie z innymi ludźmi w ramach tego wspólnego środowiska kształtuje w jednostce pewne wspólne formy zachowania się przez podporządkowanie regulującym je zwyczajom i opinji. Pod wpływem stałych styczności, porozumiewania się i realizacji pewnych wspólnych zadań jednostka upodabnia się do wspólnego typu społeczno-kulturalnego. „Ten ścisły stosunek, wiążący jednostkę z grupą społeczną i sąsiedztwem, czyni każdego osobnika — jak pisze socjolog Burgess — nietyle kopją pewnego wzoru (jak to ma miejsce z przedstawicielami jakiegoś gatunku botanicznego), ile wewnętrznie związaną cząstką dokonywającego się procesu. Stąd badanie doświadczeń jakiegoś osobnika odkrywa równocześnie czynności życiowe jego grupy. Oto dlaczego w doświadczeniach poszczególnego osobnika odbija się opinja grupowa; dlaczego nawyknienia jednostki są wyrazem panujących w społeczeństwie zwyczajów; dlaczego psychiczne konflikty w osobniku można zawsze wyjaśnić przez konflikty pomiędzy różnemi kulturami"[1]. Dlatego też autobiografja, opisująca formy życia i zachowania się społecznego

[1] The Jack-Roller. Duscussion by E. W. Burgess. Str. 186.

jednostki w określonem środowisku, daje nam równocześnie obraz danego środowiska.

Jeżeli więc poprzez autobiografje robotnicze zamierzamy np. śledzić drogi awansu społecznego, czyli podnoszenia się jednostki w drabinie społecznej [1], to przez to chcemy osiągnąć nietylko obraz karjery życiowej poszczególnych jednostek. lecz także zdać sobie sprawę z pewnych istotnych cech struktury społecznej tego środowiska. Albowiem karjerę życiową jednostki określają nietylko jej osobiste pragnienia, ale i środowisko społeczne. Pragnienie społecznego wybicia się prowadzi jednostki do awansów tylko takiemi drogami, jakie są możliwe w danem środowisku społecznem, w jemu właściwym świecie norm i wartości. Środowisko społeczne robotnika interesuje nas przytem inaczej, niż prawnika, ekonomistę lub historyka. Sytuacja prawna i ekonomiczna klasy robotniczej nie interesuje nas sama przez się, lecz tylko w związku ze świadomością robotnika, z jego dążeniami i ideałami. Sytuacja ta interesuje nas o tyle tylko, o ile wywiera wpływ na życiową karjerę robotnika, na jego dążenia. Pod tym tylko kątem widzenia interesuje socjologa wszelka instytucja społeczna: państwo, prawo, kościół, szkoła i in., nie same przez się, ale ze względu na ich rolę w życiu zbiorowem jednostek.

Dokładne zrozumienie społecznej roli szkoły moglibyśmy osiągnąć tylko wtedy, kiedy posiadalibyśmy dostateczną ilość autobiografij ludzi, którzy przeszli przez szkołę. Dopiero takie autobiografje mogłyby nas pouczyć o tem, co się dzieje z ludźmi, którzy masami co roku szkołę opuszczają, oraz w jakim stopniu i w jaki sposób szkoła wpływa na losy tych ludzi.

5. Rodzaje autobiografij.

Pod tym socjologicznym kątem widzenia nie wszystkie autobiografje przedstawiają jednakową wartość. Doskonały

[1] Zagadnienie to jest tematem pracy „Drogi awansu społecznego robotnika w świetle autobjografij robotniczych", przygotowywanej przez autora artykułu niniejszego.

wzór autobiografji polegałby na dokładnem i równomiernem uwzględnianiu tak subjektywnej, jak i objektywnej strony zachowania się społecznego, dążności i środowiska. Pod tym względem klasyczny przykład stanowi „Życiorys własny robotnika" Jakóba Wojciechowskiego [1]. Od takiego wzoru odchylają się autobiografje w jednym lub w drugim kierunku. Przy zupełnem usunięciu w cień osoby autora otrzymujemy kronikę wydarzeń z życia, spisanych bezosobowo, a w najlepszym wypadku opis społeczno-kulturalnego środowiska, jak to ma miejsce w bardzo dobrych pod tym względem „Pamiętnikach włościanina" J. Słomki [2]. Typ wręcz przeciwny stanowią te autobiografje, w których na czoło wysuwa się osoba autora, jego dążenia i uczucia. Krańcowy przykład autobiografij tego rodzaju stanowią „Confessions" J. J. Rousseau'a oraz „Journal intime" Amiela, które są równocześnie osobistemi wyznaniami i analizą własnych przeżyć uczuciowych. Socjolog Burgess rozróżnia cztery typy autobiografij: typ kroniki, samoobrony, wyznań i autoanalizy [3].

Rodzaje autobiografij interesują jednakże socjologa nietylko przez swoją wartość, jako materjału socjologicznego. Samo pisanie autobiografji jest faktem społecznym, jest formą zachowania się społecznego, które posiada stronę psychiczną i społeczno-kulturalną. Chęć napisania autobiografji, czy pisania dziennika lub pamiętnika powstaje w jednostce dopiero wtedy, kiedy zostają spełnione pewne warunki równocześnie w psychice jednostki i w jej otoczeniu społecznem. Również forma autobiografji nie jest rzeczą ani przypadkową, ani zależną całkowicie od psychiczno-indywidualnych czynników. Dziennik uczennicy pełni inną funkcję psychiczno-społeczną, niż pamiętnik starca, przygotowywany z wyraźnym celem publikowania. Pierwszy jest zastępczą formą zaspokojenia dąże-

---

[1] Wydany w „Materjałach Polskiego Instytutu Socjologicznego". Poznań. J. Jachowski, 1930.

[2] Wydawnictwo Towarzystwa Szkoły Ludowej. Kraków, II wyd., 1929.

[3] The Jack-Roller, str. 190.

nia do sympatji, drugi — najczęściej wyrazem dążenia do sławy lub jej utrwalenia. Korespondencja pomiędzy narzeczonymi, zastępująca miejsce dziennika, jest też często formą autobiografji, uwarunkowaną przez odmienną funkcję psychiczno-społeczną. Od charakteru psychiczno-społecznej funkcji autobiografji zależy w części sposób opisywania, a w większym jeszcze stopniu selekcja, często nieświadoma, opisywanych wydarzeń. Dla korektywy możliwych zniekształceń jest rzeczą ważną zdawać sobie sprawę, jaką funkcję psychiczno-społeczną spełnia autobiografja w życiu piszącego.

Forma autobiografji w inny jeszcze sposób jest uwarunkowana społecznie. Zależy ona od mody, zwyczaju i rozpowszechnia się przez naśladownictwo. Modą staje się pisanie dzienników w pewnych kołach młodzieży. Powszechna w XVIII wieku we Francji forma listów wiązała się z warunkami ówczesnego życia społecznego i z umysłowością epoki [1].

Charakter opisu wydarzeń zmienia się ze środowiskiem społecznem. Wystarczy porównać pod tym względem „Życiorys" Wojciechowskiego z „Życiorysem" Berkana [2]. Autor pierwszego jest robotnikiem, drugi jest już inteligentem, pochodzącym z klasy wieśniaczej. U Wojciechowskiego dominuje środowisko konkretnych rzeczy i ludzi, u Berkana — środowisko książki. Środowisko inteligenta — to środowisko książki i pojęć ogólnych, oderwanych. Poprzez to „środowisko papieru" widzi on zgoła inaczej świat, rzeczy i ludzi. Przysłowia ludowe ustępują miejsca cytatom z książek. Z różnic pomiędzy temi środowiskami wynika konkretyzm i specyficzny objektywizm opisu Wojciechowskiego oraz abstrakcyjny, intelektualistyczny opis Berkana. Z tem różna jest i wartość autobiografij robotniczych i inteligenckich. Środowisko społeczne daleko

---

[1] Społeczno-kulturalną stronę pisania dzienników, listów i t. p. wśród młodzieży rozpatruje Siegfried Bernfeld w książce: Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern. Leipzig, A. Barth, 1931.

[2] Władysław Berkan. Życiorys własny. Materjały Polskiego Instytutu Socjologicznego. Poznań, J. Jachowski, 1924.

dokładniej odmalowują autobiografje robotnicze, niż inteligenckie. Wynika to stąd, że środowisko robotnika — środowisko konkretnych rzeczy i ludzi — jest bardziej ograniczone, prostsze i bardziej jednolite w swojej strukturze społeczno-kulturalnej. Mniej różnych wpływów krzyżuje się w niem, jak również bardzo niewiele w niem możliwości indywidualnego rozwoju. Środowisko robotnika daleko silniej wiąże i ogranicza jednostkę, niż środowisko inteligenta. Z rozpowszechnieniem się książki środowisko staje się bardzo rozległe, a przytem bardziej zróżnicowane i zindywidualizowane. Stąd też środowisko, odmalowane przez autobiografję inteligenta, jest bardziej, niż u robotnika, jego środowiskiem indywidualnem. Również daleko większą rolę odgrywa w autobiografji inteligenta pierwiastek fikcji i romansu.

6. Sprawdziany ilościowe w zużytkowywaniu materjału autobiograficznego.

W rozważaniach dotychczasowych dotknęliśmy już zagadnienia sprawdzianów ilościowych, statystycznych, w badaniach opartych na materjałach autobiograficznych. Jaka ilość autobiografij wystarcza do wyprowadzenia ogólniejszych wniosków socjologicznych? Jest rzeczą niemożliwą ustalić w tym względzie ścisłe kryterja ilościowe, ogólnie obowiązujące. Zmieniają się one bowiem zależnie od tematu, od rodzaju materjału autobiograficznego i jego jakości. Dla charakterystyki inteligencji, jako grupy społecznej, trzeba więcej autobiografij, niż dla charakterystyki klasy robotników rolnych. Im materjał mniej kompletny, fragmentaryczny (np. listy), tem go naogół trzeba więcej. We wszystkich jednakże badaniach socjologicznych ilość materjału autobiograficznego posiada zasadniczo odmienne znaczenie, niż w badaniach statystycznych. W materjale autobiograficznym socjolog nie oczekuje, jak to czyni statystyk w odniesieniu do swojego materjału, masowego powtarzania się pewnych jednorodnych faktów w celu wykrycia jakichś stałych tendencyj, rządzących powtarzaniem się ich.

Socjolog bada zachowanie się autora autobiografji w jego środowisku społecznem i zachowanie to wyjaśnia, wykazując związek pomiędzy działaniem pewnych dążeń a warunkami społecznemi danego środowiska.

Socjologowi chodzi wprawdzie również o stwierdzenie, o ile jakaś forma zachowania się społecznego jest powszechna w danem środowisku społecznem, gdyż o tyle tylko jest ona cechą struktury społecznej tego środowiska. Tę wiedzę osiąga on jednakże na innej drodze, niż statystyk, mianowicie przez zrozumienie faktów w ich wzajemnym związku. Kto pozna sytuację społeczno-ekonomiczną robotnika rolnego z przed pół wieku, ten zrozumie, że w danej sytuacji systematyczne i solidarne okradanie dworu przez służbę dworską było uświęcone przez zwyczaje tej kategorji pracowników i dlatego powszechne. Podobnie rzecz się ma z podpowiadaniem w szkole, które w społecznym systemie szkoły obecnej jest *formą zachowania się uświęconą przez opinję i zwyczaje panujące w społeczności młodzieży i dlatego powszechną*. Przez analizę autobiografji poznajemy zachowanie się społeczne jednostki, jako pewną cechę systemu społecznego, w którego ramach jednostka żyje i działa. Tak okradanie dworu, jak podpowiadanie nie są zjawiskami intrapsychicznemi, lecz społecznemi. Charakteryzują pewien system społeczny. Kilka, czy kilkanaście dobrych autobiografij pozwala więc w zupełności na ogólniejsze wnioski, dotyczące struktury danego środowiska społecznego. Obfitość zaś materjału posiada znaczenie o tyle tylko, że ułatwia nam dobór dobrych autobiografij i pozwala uzupełnić braki poszczególnych autobiografij.

Zagadnienie ilości autobiografij wiąże się z pewną cechą ogólnego stanowiska socjologicznego w badaniach nad zachowaniem się społecznem człowieka. Zgodnie z tem stanowiskiem, socjolog, widząc jednostajności i podobieństwa w zachowaniu się społecznem jednostek, wyjaśnia je przez wpływ wspólnego środowiska społecznego, wspólnych norm i zwy-

czajów [1]. To też gdybyśmy mieli do czynienia z bardzo ograniczonem, zamkniętem i jednolitem środowiskiem społecznem, izolowanem od wpływów zzewnątrz, to stwierdzenie pewnej formy zachowania się społecznego (np. formy przywitania) u paru jednostek stanowiłyby zupełnie pewną podstawę do wyciągnięcia wniosku, że dana forma jest powszechna w danem środowisku. Oczywiście, najmniejsze nawet środowisko społeczne nie jest nigdy jednolite, ani też ściśle zamknięte i izolowane, lecz przeciwnie jest zróżnicowane i stanowi teren krzyżowania się wpływów różnych grup. Stąd wielkie zróżnicowanie form zachowania się społecznego ludzi. Dlatego też z dużą ostrożnością musimy wnioskować z jednostajności zachowania się poszczególnych jednostek o cechach ich środowiska. Zmusza nas to również do uwzględnienia większej ilości faktów, jak również sprawdzania naszych wniosków na innej drodze przy pomocy innej metody, często statystycznej. Nie zmienia to jednakże zasadniczego charakteru metody, jaką posługiwać się musimy przy socjologicznej analizie materjału autobiograficznego.

7. Autobiografja w badaniach nad młodzieżą.

Rozważania nasze nad socjologicznem znaczeniem autobiografij wykazują nam nieocenioną ich wartość dla badań zarówno z zakresu socjologji szkoły i wychowania (roli szkoły i instytucyj wychowawczych w społeczeństwie), jak i dla badań nad zachowaniem się społecznem młodzieży. Socjologiczne stanowisko w tym względzie jest zgoła odmienne od stanowiska psychologji młodzieży, która w ostatnich czasach obficie czer-

[1] Postępowanie socjologa różni się pod tym względem od postępowania psychologa, który jednostajności i prawidłowości zachowania się wyjaśnia przez siły psychiczne. Jednostronnie psychologiczny punkt widzenia uderza w pracach nad życiem społecznem młodzieży Reiningera, Večerki i wogóle szkoły p. Bühlerowej. Patrz w tej sprawie Oświata i Wychowanie, Rok II/1930, str. 242, 431, 979; oraz Przegląd Socjologiczny, Tom I/1930, str. 270—275.

pie z materjałów autobiograficznych [1]. W zakresie tych badań odrębności psychologicznego i socjologicznego stanowiska występują bardzo wyraźnie. Podczas gdy socjologja bada poprzez autobiografje stosunki interpsychiczne, psychologja szuka w nich materjału do analizy procesów intrapsychicznych. Jeżeli zaś zajmuje się nawet pewnemi faktami interpsychicznemi, jak np. uczucia społeczne, to analizuje je niemal wyłącznie w ramach jednostkowej psychiki. „Mam wrażenie — pisze Szuman — że dzienniki młodzieży są podobne do rysunków spontanicznych dzieci: są bezpośrednim wyrazem i tylko wyrazem. Nie chodzi o to, co i jak zostaje ukształtowane, gdy autor dziennika pisze, lecz chodzi mu o wypowiedzenie się. Pisanie dziennika jest instynktowną potrzebą, jest spontanicznie powstającą rozmową ze sobą samym, jest pisaną introspekcją" [2]. Pisanie dzienników jest związane przytem dla psychologa z okresem dojrzewania. „Jednem z charakterystycznych zjawisk okresu dojrzewania... jest pęd do pisania" [3]. Podobne twierdzenia stanowią połowę prawdy. Spontaniczna ewolucja psychiczna dokonywa się bowiem zawsze w ramach pewnego środowiska społecznego i wyniki jej, stadja, czy przejawy są rezultatem działania sił psychicznych w określonem środowisku społecznem. „Pędu do pisania" niema u młodzieży, która ledwie podpisać się umie, od dzieciństwa zarobkuje i odsunięta jest od wpływów wyższej kultury literackiej [4]. Trudno sobie wyobrazić „pęd do pisania" w okresie dojrzewania u ro-

---

[1] Patrz: Ch. Bühler. Zwei Knabentagebücher. Jena, 1925. Tejże: Zwei Mädchentagebücher. Jena, 1927.

[2] Stefan Szuman. Znaczenie dzienników młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda korzystania z tego źródła i opracowania materjałów. Kwartalnik Pedagogiczny, Rok II/1930, str. 120.

[3] W. Borelowski. Dane statystyczne o pamiętnikach, utworach literackich i listach młodzieży w okresie dojrzewania. Kwartalnik Pedagogiczny, Rok III/1931, Nr. 1, str. 42.

[4] Obserwacje p. Hetzer, stwierdzające pęd do pisania u dzieci ze sfery najbiedniejszej, dotyczą dzieci, które bądź co bądź nie były zupełnie izolowane od wpływu kultury literackiej.

botnika Jakóba Wojciechowskiego i jemu podobnych. Być może, chłopiec i dziewczyna, piszący w okresie dojrzewania, nie stanowią specjalnego typu psychicznego, stanowią oni jednakże niewątpliwie pewien typ społeczno-kulturalny, właściwy tylko środowisku o literackiej kulturze. Typ ten jest nie do pomyślenia w środowisku o tradycji ustnej, izolowanem od wpływów kultury literackiej. Słusznie też zauważa Spranger, że niema jednej psychologji młodzieży i że to, co pojmuje się ogólnie pod tą nazwą, oznacza psychologję młodzieży mieszczańskiej. Jeżeli więc psycholog zapytuje, o ile pisanie dziennika jest wyrazem ewolucji psychicznej, to socjologa interesuje, o ile ono jest wyrazem struktury środowiska społeczno-kulturalnego i życia społecznego.

Pisanie dzienników wiąże się dla socjologa nie z samym okresem dojrzewania, lecz z temi konfliktami społecznemi i moralnemi, jakie dojrzewanie sprowadza w naszem środowisku społeczno-kulturalnem. W okresie dojrzewania pod wpływem literatury, kina, ulicy i t. p. budzą się w młodzieży pragnienia „grzeszne", napiętnowane przez starsze społeczeństwo i religję. Są pewne rzeczy pozostawione dla dorosłych, z których oni tylko mogą korzystać. Te wszystkie rzeczy kopią przepaść pomiędzy dorosłymi a młodzieżą. Pragnienia seksualne prowadzą do wykroczeń. Wykroczenia takie, jak np. onanja, odosobniają „przestępców", gdyż w ich własnej świadomości wiążą się z potępieniem nietylko starszych, ale i współkolegów. W wykroczenia tego rodzaju, wprowadzające rozdźwięk pomiędzy jednostką a jej otoczeniem społecznem, obfituje okres dojrzewania. Konflikty społeczno-moralne, powstałe na tem tle, odosobniają jednostkę i w odosobnieniu tem dziennik pojawia się jako zastępcza forma obcowania społecznego. To nie jest „rozmowa z samym sobą", jak pisze Szuman, lecz rozmowa z przyjacielem, jak również i autoanaliza jest tu zjawiskiem wtórnem, które powstaje na gruncie izolacji społecznej. Że genezę dziennika wiązać należy ze stosunkami społecznemi (interpsychicznemi) oraz ich zmianami, na to wskazuje ustęp następujący z auten-

tycznego dziennika piątoklasisty, chłopca w szesnastym roku życia. „Często już przedtem — pisze — zabierałem się do pisania pamiętnika, lecz nigdy do skutku tego doprowadzić nie mogłem... długoby trzeba było czekać, nimbym rozpoczął ten pamiętnik, gdyby nie to, że dzisiaj pokłóciłem się z kolegą Staśkiem W., zdawaćby się mogło, że fakt ten, jak codzienna kłótnia, nie mógłby uczynić na mnie tak silnego wrażenia, a jednak. Kłótnia ta wynikła może z mojej przyczyny, lecz i Stasiek bez winy nie był, tak że doszło do kłótni, a Stasiek chciał mi nawet dać w „mordę", długo kłóciliśmy się, aż wreszcie ja z wielkiem pragnieniem spokoju położyłem się na mojem czysto spartańskiem łóżku. Czułem się strasznie pokrzywdzony i byłem rozgoryczony i w takich chwilach najczęściej przychodziło mi zawsze na myśl rozpoczęcie pamiętnika, tego przyjaciela, przed którym mógłbym się poskarżyć, popłakać czasem, a także i dzielić z nim chwile radości. I oto wreszcie rozpoczynam pisanie tego pamiętnika, który odtąd będzie mi przyjacielem, bo wyznać muszę ze wstydem, że w tak licznem gronie kolegów przyjaciela serdecznego nie mam" [1].

Rozwój psychiczny młodzieży nie polega tylko na ewolucji psychicznej, lecz równocześnie na ewolucji środowiska społecznego. Wszak równocześnie z ewolucją psychiczną przechodzi dziecko poprzez różne środowiska (rodzinne, rówieśnicze, szkolne i in.). Te dwie strony ewolucji, subjektywna i objektywna (społeczna), są wzajem od siebie zależne i nierozdzielne. Stadja rozwoju psychicznego dziecka, zwłaszcza, jeżeli chodzi o jego stronę społeczną, są rezultatem wzajemnego oddziaływania wrodzonych zadatków i wpływów środo-

---

[1] Dziennik, z którego cytuję, należy do moich materjałów prywatnych. Autorem jego jest półsierota (wychowany przez macochę), który w okresie rozpoczynania tego dziennika żył pod wrażeniem ogólnej pogardy na skutek uprawiania zabronionych przez moralność praktyk seksualnych w internacie. Będąc zastępcą wychowawcy w internacie oraz korepetytorem tego chłopca, miałem możność zaprzyjaźnienia się z nim i bliższego poznania.

wiska. Tak np. rozwój szerszej świadomości zbiorowej lub świadomości prawnej nie jest wynikiem ewolucji intrapsychicznej. Obok sił psychicznych składają się nań takie sytuacje zewnętrzne, wynikające z charakteru środowiska społecznego, w których nowa, szersza forma życia zbiorowego staje się niejako koniecznością życiową. Staje się to dopiero w szkole. Szkoła stwarza zewnętrzne warunki powstania szerszej świadomości zbiorowej, będącej rezultatem wpływu nowych sytuacyj społecznych, a nie samorzutnego pozaspołecznego rozwoju dziecka. Szersza świadomość zbiorowa rozwija się dopiero wtedy, kiedy staje się potrzebna, jako narzędzie życia. Potrzeba ta występuje zaś dopiero z przejściem z ciasnej grupy rodzinnej do grupy o większych rozmiarach.

Stąd i konflikty, nurtujące psychikę młodzieży w okresie dojrzewania, interpretuje socjolog nie jako spontaniczne procesy intrapsychiczne, ale jako przejaw wpływu krzyżujących się coraz liczniejszych środowisk społecznych i kulturalnych, rozbieżnych systemów wartości i norm. Poprzez autobiograficzny materjał bada socjolog nie intrapsychiczną ewolucję młodzieży, lecz rozwój jej stosunków społecznych, a więc ewolucję interpsychiczną. O ile psycholog widzi w tej ewolucji działanie sił psychicznych, o tyle socjolog, nie lekceważąc ich, kładzie nacisk na rolę środowiska społecznego. Być może, „pęd do pisania" jest charakterystyczny dla pewnej fazy ewolucji interpsychicznej młodzieży pewnego środowiska, lecz nie ewolucji intrapsychicznej.

Dla badań nad zachowaniem się społecznem młodzieży, nad jej ewolucją interpsychiczną, autobiografje (dzienniki, listy) stanowią materjał nieoceniony i nie do zastąpienia. Dzięki nim jedynie możemy poznać środowisko społeczne w tej postaci, w jakiej odbija się ono w świadomości młodzieży, jako składnik jej osobistego doświadczenia, kształtujący jej zachowanie się społeczne. Znaczenie dziennika pod tym względem zmniejsza jednakże fakt, że zasadniczo jest on zastępczą i dopełniającą formą obcowania społecznego, a więc oddaje tylko pewne strony społecznego życia. Znajdują w nim wyraz prze-

życia, wynikające z odosobnienia społecznego, słabo zaś, albo zgoła nieuwzględnione zostają te formy zbiorowego zachowania się, które przynosiły pełne emocjonalne wyżycie się i nie potrzebowały dopełnienia w zastępczej i fikcyjnej postaci. Dlatego też, aczkolwiek niezastąpione pod względem wartości, dzienniki wymagają uzupełnienia przez inne dane z życia rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego, osiągnięte bądź drogą osobistego wywiadu, bądź informacyj innych osób, bądź też systematycznej obserwacji.

Dr. Józef Chałasiński.

DZISIEJSZE SZKOLNICTWO WĘGIERSKIE W ZARYSIE

(C. d.)

5. Szkoły średnie (c. d.)

C. Zawodowe.

Węgierskie szkolnictwo zawodowe obejmuje szkoły: rolnicze, leśne, uprawy wina, ogrodnicze, przemysłowe i handlowe. Wymienione szkoły podlegają Ministerstwu Wyznań i Oświaty, z wyjątkiem fachowych szkół przemysłowych i handlowych o kierunku praktycznym, poddanych kompetencji Ministerstwa Handlu i osobnych St. Dyrektorów Szkół Zawodowych.

Stosownie do tego podziału kompetencji omówione będą poniżej tylko te szkoły zawodowe, które podlegają Ministerstwu Wyznań i Oświaty.

1) Rolnicze.

Szkoła dokształcająca i samodzielna niższa szkoła rolnicza tworzą najniższy stopień kształcenia rolniczego. Stopień średni między niższemi a średniemi szkołami rolniczemi zajmują:

a) Szkoły gospodarzy wiejskich, których zadaniem jest wyszkolić chętnych do nauki synów właścicieli małych gospodarstw w racjonalnej gospodarce oraz dostarczyć właścicielom dużych posiadłości wyszkolonych niższych urzędników rolniczych. Państwo utrzymuje obecnie 10 takich szkół. Kurs nauczania trwa dwa lata bez przerwy.

b) Rolnicze szkoły zimowe, przysposabiające dzieci rolników do przyszłej pracy na roli. Kurs trwa dwa lata i obejmuje dwa półrocza zimowe i dwa letnie. W zimie

udziela się teorji, w lecie pracują uczniowie we własnych gospodarstwach pod kierunkiem nauczycieli.

c) Szkoły gospodarstwa i przemysłu mlecznego:

1) perjodyczne kursy dla wykształcenia kierowników mleczarń (7—14 dni),

2) Królewsko-węgierska szkoła dla pracowników w przetwórniach mlecznych (1 rok),

3) Królewsko-węgierska szkoła dla przemysłu mlecznego (1 rok).

d) Królewsko-węgierski zakład wychowawczy żeński w Putnok kształci dorastające dziewczęta w wiadomościach ogólnych, rolniczych, gospodarstwa domowego i handlowych. Kurs trwa trzy lata. Przyjmowane są dziewczęta do lat 20, które ukończyły cztery klasy szkoły średniej lub szkołę wydziałową. Przy szkole istnieje internat dla 100 dziewcząt.

Istnienie średnich szkół rolniczych datuje się dopiero od 1921 r. Powstały one z okazji reformy szkolnictwa średniego. Obecnie istnieje 6 szkół średnich rolniczych z 4-letnim kursem nauczania i własnem gronem nauczycielskiem. Zadaniem ich jest kształcenie w kierunku rolniczym uczniów, którzy ukończyli cztery klasy gimnazjum lub też szkołę wydziałową. Szkoły mogą być tylko tam urządzane, gdzie istnieje dla celów szkolnych ogród o powierzchni 2,83 $\times$ 3,45 ha oraz gospodarstwo wzorowe o powierzchni co najmniej 17,3 ha.

Przedmioty nauczania uwidocznia rozkład godzin podany na str. 331.

2) Leśne.

a) Królewsko-węgierska szkoła leśna w Esztergom (Strygonja) kształci służbę leśną. Kurs trwa dwa lata. Poprzedza go jednoroczna praktyka pod kierunkiem fachowego inżyniera-leśnika. Warunki przyjęcia: 4 klasy gimnazjum lub szkoły wydziałowej, wiek przepisany — od 17 do 21 lat.

Średnia szkoła rolnicza.

Przedmioty nauczania	I	II	III	IV	Razem
Religja i nauka moralności	2	2	2	2	8
Język węgierski i literatura	3	3	3	3	12
„ niemiecki (nadobow.)	(3)	(3)	(3)	(3)	(12)
Historja	3	3	3	3	12
Geografja	2	2	2	2	8
Przyrodoznawstwo	4	4	—	—	8
Chemja, mineralogja	4	3	3	—	10
Fizyka	—	—	4	4	8
Matematyka	3	4	2	2	11
Geometrja wykreślna	3	3	2	2	10
Terenozn. i og. hodowla roślin . . .	4	—	—	—	4
Specjalna hodowla roślin	—	4	—	—	4
Kultura ogrodowa i uprawy wina . .	—	—	3	—	3
„ łąk, pastwisk i lasu	—	—	1	—	1
Hodowla zwierząt	—	—	2	4	6
Ćwiczenia rolnicze	4	4	4	4	16
Administracja, buchalterja i korespond.	—	—	—	4	4
Ekonomja i prawo	—	—	—	3	3
Higjena	—	—	2	—	2
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Śpiew	1	1	—	—	2
Razem	35	35	35	35	140

b) Szkoła dla straży leśnej w Szeged obejmuje roczny kurs, poprzedzony jednoroczną praktyką. Warunek przyjęcia — ukończone 4 klasy szkoły elementarnej.

3) Uprawy wina.

Istnieją cztery fachowe szkoły z dwuletnim kursem nauczania. Celem tych szkół jest wykształcenie fachowców wina i winiarzy. Przyjmowani są absolwenci 6-klasowej szkoły elementarnej.

4) Ogrodnicze.

Obecnie istnieje tylko Królewsko-węgierska szkoła ogrodnicza w Budapeszcie z 3-letnim kursem nauczania. Zadaniem

szkoły jest wykształcenie we wszystkich gałęziach ogrodnictwa. Przyjmowani są do niej absolwenci 6-klasowej szkoły średniej. Od 1918 r. przyjmowane są również i kobiety.

5) Przemysłowe.

Cele i zadania dzisiejszego węgierskiego szkolnictwa przemysłowego są częściowo wypływem przemysłowej praktyki i kształtowania się praktycznego życia gospodarczego, pozostają one jednak w ścisłym związku z kulturalnemi potrzebami kraju.

Węgierskie szkolnictwo przemysłowe dzieli się na trzy główne grupy:

1) szkoły terminatorskie, obowiązkowe dla terminatorów poszczególnych rzemiosł z nauką w ilości 9 godzin tygodniowo,

2) szkoły przemysłowe o kierunku praktycznym, obejmujące naukę codzienną i praktyczne zajęcia w warsztatach (laboratorjach). Te dzielą się na: a) szkoły rzemieślnicze, b) fachowe szkoły przemysłowe, c) średnie szkoły przemysłowe i d) żeńskie szkoły przemysłowe,

3) kursy dokształcające dla majstrów i czeladników.

Szkoły terminatorskie.

Organizację szkół terminatorskich regulują ustawy z lat 1884 i 1922. W myśl tych ustaw pracodawca obowiązany jest posyłać terminatora w czasie trwania terminu do szkoły, — z drugiej strony gmina, w której znajduje się 40 terminatorów, obowiązanych do nauki, musi założyć i utrzymywać szkołę dla terminatorów, względnie kursy terminatorskie, o ile liczba terminatorów wynosi 25—40. O ile w danej gminie liczba terminatorów nie wynosi 25, w takim razie terminatorzy obowiązani są do wypełniania obowiązku szkolnego w dokształcającej szkole elementarnej.

Szkoły terminatorskie obejmują w zasadzie kurs trzyletni, który, w razie potrzeby, poprzedza klasa przygotowawcza. Szkoły dzielą się na: a) ogólne, b) ogólne z nauczaniem fachowem, c) samodzielne fachowe.

Nauka jest bezpłatna. Koszty zakupna pomocy i środków naukowych pokrywają pracodawcy.

Nauczycielami w tych szkołach są absolwenci kursów naukowych: a) kursów dla nauczycieli rysunków i b) kursów dla nauczycieli specjalnych przedmiotów ogólnokształcących. Na kursach — trwających ad a) 14 tygodni (w ciągu dwóch następujących po sobie feryj szkolnych), ad b) 8 tygodni — przerabia się metodycznie materjał, przepisany dla szkół terminatorskich.

Rozkład przedmiotów i godzin w szkołach terminatorskich przedstawia się następująco:

Przedmioty nauczania	Klasa przygotowawcza	Klasy I	Klasy II	Klasy III	Kurs dokształcający
	Ilość godzin tygodniowo:				
Religja i nauka moralności	1	1(1)	1(1)	1(1)	1(1)
Język węgierski i koresp. handlowa .	3	2(2)	1(1)	1(1)	—
Historja i geografja	—	1(1)	—	—	—
Rachunki	3	2(2)	1(1)	—	—
Geometrja	2	—	—	—	—
Fizyka i chemja	—	—	2(1)	2(1)	—
Nauka obywatelska i ekonomja . .	—	—	—	1(1)	—
Przemysł. buchalt. i bilansowanie . .	—	—	1(1)	1(1)	2(2)
Rysunek wolny i geom.	—	3(3)	3	—	—
Zastosowanie rys. w/g gałęzi przemysłu	—	—	—	3(1)	4
Rysunek fach. i nauka o konstrukcji	—	—	(3)	(3)	(1)
Technologja	—	—	(1)	(1)	2(2)
Razem . . .	9	9(9)	9(9)	9(10)	9(9)

Uwaga: Liczby, ujęte w nawias, odnoszą się do szkół o kierunku fachowym i szkół, w których nauka fachowa odbywa się w oddzielnych grupach.

6) Handlowe.

Organizacja szkolnictwa handlowego obejmuje, podobnie jak i w innych działach szkolnictwa, trzy stopnie: niższy, średni i wyższy. Stopień niższy stanowią szkoły dla praktykantów handlowych i niższe kursy handlowe, stopień średni — śred-

nie szkoły i kursy handlowe, stopień wyższy — wyższe szkoły handlowe.

Średnie szkolnictwo handlowe zostało ostatecznie zorganizowane w 1895 r., a to przez utworzenie samodzielnych szkół średnich handlowych z trzyletnim kursem nauczania. W 1909 r. powołano do życia żeńskie szkoły średnie handlowe. Od 1919 r. obowiązuje w szkołach średnich handlowych czteroletni kurs nauczania. Szkoły średnie handlowe podlegają osobnym Starszym Dyrektorom Szkół Handlowych oraz Krajowej Radzie Nauczania Zawodowego i Handlowego. Ministerstwu Wyznań i Oświaty podlegają tylko szkoły handlowe i kursy stopnia niższego.

6. Szkoły wyższe[1].

W powojennej węgierskiej polityce kulturalnej dają się zaobserwować dwa wytyczne kierunki: 1) dążenie do podniesienia umysłowego poziomu szerokich warstw ludności przez nowe ustawy o szkolnictwie elementarnem, względnie wydziałowem, 2) do uzyskania we wszystkich dziedzinach kulturalnych zastępu europejskiej miary fachowców, których gruntowną i fachową wiedzę dałoby się zużytkować przy rozwiązywaniu zadań kulturalnych, gospodarczych, higjenicznych i technicznych w kraju.

Węgierska polityka naukowa postawiła sobie za naczelne zadanie rozbudowę szkół akademickich. Utracone na podstawie traktatu w Trianon uniwersytety w Koloszwarze i Preszburgu zostały reaktywowane kosztem wielkich ofiar w Szeged i Pécs (Pięciokościoły). Za dalszy krok w urzeczywistnianiu wyżej wymienionych zamierzeń należy uważać: a) organizację naukowych instytutów badawczych, b) złączenie wielkich narodowych zbiorów (muzea, archiwa, bibljoteki) w jedną całość pod nazwą „Węgierski Krajowy Uniwersytet Zbiorów"), c) wznowienie kontaktu naukowego z zagranicą i d) utworze-

[1] Szczegółowe dane o szkolnictwie wyższem znajdzie czytelnik w dziele Zoltana v. Magyary, Die Grundlagen der ungarischen Wissenschaftspolitik.

nie szeregu stypendjów, umożliwiających młodym uczonym węgierskim dalsze studja zagranicą.

A. Uniwersytety.

Obecnie istnieją na Węgrzech cztery uniwersytety:

1. Królewsko-Węgierski Uniwersytet Piotra Pázmány'ego w Budapeszcie, założony w 1635 r. w Nagyszombat, przeniesiony w 1777 r. do Budapesztu, obejmuje cztery wydziały: teologji rzymsko-katolickiej, prawa i nauk politycznych, medycyny i filozofji.

2. Królewsko-Węgierski Uniwersytet Fr. Józefa w Koloszwarze, obecnie w Szeged, czterowydziałowy (prawa i nauk politycznych, medycyny, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy).

3. Królewsko-Węgierski Uniwersytet Elżbiety w Preszburgu, obecnie w Pécs [1], pięciowydziałowy (teologji ewangelickiej, prawa, medycyny, humanistyczny i mat.-przyrodniczy).

4. Królewsko-Węgierski Uniwersytet hr. St. Tiszy w Debreczynie, założony w 1912 r., pięciowydziałowy (teologji ewangelicko-reformowanej, prawa, medycyny, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy).

Organizacja.

Zwyczajnych i nadzwyczajnych profesorów mianuje na wniosek odnośnych fakultetów głowa państwa. Docentów prywatnych zatwierdza minister. Samorząd uniwersytetów polega na prawie wyboru rektorów i prorektorów, dziekanów i prodziekanów, stawiania wniosków co do obsady katedr i udzielania *veniam legendi*, ustalania programu nauk (wykłady i ćwiczenia), przyznawania stopnia doktorskiego, mianowania urzędników administracyjnych uczelni. Rektor, względnie Senat, sprawuje władzę dyscyplinarną nad wszystkimi profesorami, słuchaczami i urzędnikami. Senat i grono profesorów (zebrania profesorów) decydują o wszystkich sprawach swych uczelni.

---

[1] W Pécs miał być założony w 1367 r. uniwersytet na wzór uczelni bolońskiej.

Studja i egzaminy.

Wydział teologji rzymsko-katolickiej Uniwersytetu w Budapeszcie obejmuje pięcioletni kurs studjów. Do uzyskania stopnia doktorskiego wymagane są cztery semestry ćwiczeń seminaryjnych, cztery rygoroza i drukowana dysertacja.

Wydział teologji ewangelicko-reformowanej Uniwersytetu w Pécs obejmuje czetroletni kurs nauki (dwa lata mogą być spędzane na uniwersytecie zagranicznym). Po czwartym semestrze egzamin zasadniczy. Świadectwo końcowe uprawnia do składania egzaminu kapłańskiego.

Wydział prawa i nauk politycznych. Kurs nauki czteroletni z trzema egzaminami. Do uzyskania doktoratu prawa wymagane są trzy rygoroza i rozprawa doktorska, zaś do doktoratu nauk politycznych — dwa rygoroza i rozprawa doktorska. Od 1919 r. muszą sędziowie posiadać stopień doktorski prawa.

Wydział lekarski. W myśl nowego statutu z 1922 r. nauka trwa 10 semestrów z trzema rygorozami. Pierwsze rygorozum na początku piątego semestru, drugie po ukończeniu 10 semestrów, trzecie po rocznej praktyce w szpitalu. Egzamin końcowy obejmuje higjenę i medycynę sądową.

Wydział filozoficzny. Warunkami uzyskania stopnia doktorskiego są: drukowana rozprawa i dwugodzinne rygorozum, obejmujące trzy pokrewne nauki. Jedna z nich stanowi przedmiot główny, pozostałe — przedmioty poboczne.

Młodzież akademicka.

Słuchacze są zwyczajni lub nadzwyczajni. Kobiety, które w 1895 r. uzyskały dostęp do niektórych wydziałów, mogą, począwszy od 1927 r., zapisywać się na wszystkie wydziały, wyjąwszy wydział teologiczny i prawny. Nadmierny dopływ młodzieży do uniwersytetów po wojnie skłonił władze szkolne do wprowadzenia ustawą z 1920 r. *numerus clausus*. Głównym motywem tego postanowienia była obawa przed tworzeniem się proletarjatu umysłowego. *Numerus clausus* polega na tem, że na wniosek poszczególnych wydziałów minister ustala corocznie liczbę słuchaczy, którzy mogą być przyjęci. Przyjmowani są tylko absolwenci gimnazjów, których tak narodowa wier-

ność, jak i obyczajność nie nastręczają żadnych wątpliwości. Pod uwagę bierze się nadto, aby liczbie przyjętych odpowiadała możność gruntownej nauki, jak również, aby ta liczba była proporcjonalna do liczby obywateli węgierskich danej rasy i narodowości.

B. Instytuty Badawcze.

1. Krajowe:

a) Król.-Węg. Obserwatorjum Astronomiczne. Po utracie obserwatorjum, urządzonego w 1871 r. w Ogyalla, urządzono nowe w pobliżu stolicy (Schwabenberg),

b) Król.-Węg. Krajowy Instytut Meteorologiczny obejmuje pięć oddziałów: prezydjum, obserwatorjum, klimatologję, prognozę i ombrometrję,

c) Król.-Węg. Obserwatorjum Sejsmograficzne,

d) Instytut Geofizyczny,

e) Król.-Węg. Instytut Biologiczny,

f) Król.-Węg. Instytut Higjeny (założony w 1927 r. z pomocą Fundacji Rockfellerowskiej),

g) Rolnicze Instytuty Badawcze (33),

h) Król.-Węg. Główny Urząd Statystyczny,

i) Król.-Węg. Laboratorjum Psychologiczne i Pedagogiczno-lecznicze.

2. Zagraniczne.

Zadaniem tych instytucyj, według ustawy z 1927 r., jest „dać możność dalszego wyższego kształcenia: uczonym, artystom i fachowcom". Na czele każdego Instytutu Zagranicznego (Collegium Hungaricum) stoi dyrektor, mianowany przez ministra. Rozdział stypendjów uskutecznia osobna Rada Stypendjalna. Stypendyści obowiązani są po ukończeniu studjów zagranicznych składać Radzie sprawozdanie, nadto, na żądanie ministra, pozostawać przez pięć lat w służbie państwowej, po uzyskaniu zaś samodzielnego stanowiska zwrócić pobrane stypendjum.

Obecnie istnieją następujące zagraniczne węgierskie Instytuty Badawcze:

a) Węgierski Instytut Historyczny w Rzymie, przeznaczony początkowo wyłącznie na studja historyczne, zajmuje się obecnie również i kształceniem nauczycieli języka włoskiego, wprowadzonego ostatnio do szkół węgierskich,

b) Węgierski Instytut Naukowy w Konstantynopolu,

c) Węgierski Instytut Naukowy w Berlinie (własna katedra na uniwersytecie),

d) Wiedeńsko-Węgierski Instytut Historyczny, Wiedeńskie Collegium Hungaricum, Wiedeński Instytut Przyrodniczy i Wiedeński Instytut dla Sztuki i Historji Sztuki.

Nadto prawie we wszystkich stolicach poszczególnych państw istnieją lektoraty i „Ogniska" dla stypendystów.

C. Uczelnie akademickie.

1. Król.-Węg. Józefińska Politechnika obejmuje, według organizacji z 1916 r., sześć wydziałów: ogólny, architektury, inżynierji, budowy maszyn, chemiczny i ekonomji społecznej. Studja na poszczególnych wydziałach trwają osiem semestrów, z wyjątkiem wydziału ekonomji społecznej, na którym studja trwają dwa semestry. Jednak przyjęcie na ten wydział uwarunkowane jest ukończeniem studjów wyższych w innej uczelni. Zakres przedmiotów naukowych dla poszczególnych wydziałów jest ściśle określony. Kollokwja na końcu każdego roku studjów są obowiązkowe i bezpłatne. Po zdaniu wszystkich kollokwjów — trzy rygoroza (piśmienne i ustne).

2. Wydział Ekonomiczny, założony w 1920 r., ma na celu udzielać najwyższego wykształcenia w dziedzinach: rolnictwa, handlu, administracji i zagranicznego przedstawicielstwa. Liczy on cztery oddziały, nadto zajmuje się kształceniem nauczycieli szkół handlowych. Powodem założenia tego rodzaju instytucji była dążność uzupełnienia jednostronnego, prawniczego wykształcenia urzędników administracyjnych wykształceniem praktyczno-ekonomicznem. Wydział jest jednostką samodzielną i równorzędną wydziałom uniwersyteckim. Posiada: 18 katedr, 9 praktycznych instytutów, 8 seminarjów i 200-morgowe gospodarstwo rolno-doświadczalne. Do przyję-

cia na oddziały administracji publicznej i przedstawicielstwa zagranicznego wymagane jest świadectwo dojrzałości gimnazjalne, na oddziały rolniczy i handlowy — świadectwo dojrzałości średniej szkoły rolniczej lub średniej szkoły handlowej. Nauka trwa na wszystkich oddziałach cztery lata (osiem semestrów). Po każdym semestrze obowiązuje kollokwjum, po 4-tym semestrze — pierwszy egzamin, po 6-tym — drugi, po 8-mym — egzamin końcowy.

3. Akademje Prawa. Obecnie istnieją trzy takie akademje: arcybiskupie liceum prawa w Eger, reformowana akademja prawa w Kecskemét i ewangelicko-augsburska akademja prawa w Miskolczu. Instytucje te nie korzystają z pomocy państwa i istnieją dla potrzeb danych wyznań.

4. Teologiczne szkoły wyższe.

a) Rzymsko-katolickie. Prawie każda diecezja posiada seminarjum duchowne wyższe o czteroletnim kursie i niższe dla kleryków w zakresie V—VIII klasy gimnazjalnej. Językiem wykładowym dla przedmiotów teologicznych jest język łaciński, dla przedmiotów pomocniczych — język węgierski. Zakony posiadają własne seminarja o kursie 3—7-letnim. Węgierscy klerycy studjują również zagranicą.

b) Reformowane. Istnieją w Budapeszcie, Pápa i Sarospatok. Nauka trwa cztery lata. Szkoły utrzymują reformowane dystrykty kościelne.

c) Ewangelicko-augsburskie. Obecnie istnieje tylko jedna — soprońska i stanowi wydział teologiczny Uniwersytetu w Pécs.

d) Krajowe Seminarjum Rabinackie w Budapeszcie utrzymuje państwo. Obejmuje ono dwa kursy naukowe, każdy z nich jest pięcioletni. Niższy odpowiada gimnazjum humanistycznemu, wyższy, teologiczny dzieli się na dwa stopnie: rok 1 i 2, rok 3—5.

5. Akademje rolnicze. Z pięciu dawnych istnieją obecnie trzy: w Keszthely, Magyarowar i Debreczynie. Kurs

nauk trzyletni. Rok pierwszy służy do praktycznego wykształcenia. Obowiązkowe kollokwja i egzaminy po każdym roku studjów. Po ukończeniu — dyplom.

6. Król.-Węg. Wyższa Szkoła Weterynarji. Nauka trwa osiem semestrów z jednym semestrem praktycznym. Egzamin zasadniczy po drugim semestrze, nadto trzy rygoroza. Dyplomowani weterynarze mogą ubiegać się o stopień doktorski (dysertacja i rygorozum doktorskie).

7. Król.-Węg. Wyższa Szkoła dla Inżynierów Górników i Inżynierów Leśników, założona w 1763 r. w Selmecbánya, w 1919 r. przeniesiona do Sopronia. Szkoła dzieli się na trzy oddziały, każdy o ośmiu semestrach: 1) dla inżynierów-górników, 2) inżynierów-hutników i 3) inżynierów-leśników. Warunkiem przyjęcia jest świadectwo dojrzałości szkoły średniej.

Oprócz wymienionych istnieją jeszcze następujące szkoły wyższe o prawach szkół akademickich: 1) Zakład Kształcenia Profesorów Szkół Wydziałowych, 2) Wyższa Szkoła Sztuk Pięknych, 3) Wyższa Szkoła Muzyczna, 4) Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i 5) Akademja Wojskowa.

7. Zakłady pedagogiki specjalnej (leczniczo-wychowawcze).

Termin „pedagogika lecznicza" nie jest wszędzie jednakowo pojmowany. W ujęciu węgierskiem termin ten oznacza specjalny wychowawczy system nauczania dzieci, obciążonych rozmaitemi fizyczno-psychicznemi błędami oraz umysłowo upośledzonych. Wynikają stąd trzy zadania: a) zapobieganie ułomnościom, b) usunięcie albo złagodzenie istniejących, c) wykształcenie odpowiednich fachowców.

a) Zapobieganie.

Jednem z najważniejszych zadań pedagogiki leczniczej jest wykrywanie zapomocą dokładnych, naukowych badań tych przyczyn, z powodu których dziecko jest lub może stać się ułomnem i małowartościowem. Znając źródło zła, łatwiej je

opanować, unieszkodliwić i w ten sposób zapobiec, aby dziecko przychodziło na świat ułomne, względnie stało się małowartościowe. To zadanie spełnia:

1. Król.-Węg. Państwowe Laboratorjum Pedagogiki Leczniczej (założone w 1902 r.), które przeprowadza pragmatyczne badania i gromadzi materjał statystyczny. Działalność Laboratorjum nastawiona jest w kierunku zarówno poznania, w sposób możliwie dokładny, zdolności i skłonności dziecka: normalnego, małowartościowego i nienormalnego (typy, inteligencja, bardziej proste lub skomplikowane wypadki), jak i wynalezienia psychologicznych i innych (lekarskich) metod, nadających się do leczenia, względnie zmniejszenia tych stanów niewłaściwych. Dotychczasowa działalność Laboratorjum okazała się bardzo pożyteczna oraz dostarczyła praktycznej pedagogice leczniczej nader cennych wskazówek.

2. Węgierskie Towarzystwo Pedagogiczno-lecznicze, urządzające naukowe i popularne wykłady propagandowe na prowincji, mające na celu uświadomienie odpowiednich czynników, jak należy w kwestjach „zapobiegania" postępować. Towarzystwo wydaje „Bibljotekę pedagogiczno-leczniczą" i miesięcznik „Magyar Gyógypedagogia" (Węgierska Pedagogika Lecznicza).

b) Łagodzenie.

Drugiem zadaniem pedagogiki leczniczej jest wychowywanie dzieci obciążonych jakąś ułomnością fizyczną lub umysłową. Pedagogika lecznicza dąży tu do usunięcia tych ułomności, jeżeli to jest możliwe, lub też ich złagodzenia, aby te nieszczęśliwe stworzenia uczynić znośnemi dla rodziców i wcielić je w kadry warstwy pracującej, jako zdolne do zarobkowania istoty.

Obecnie istnieją na Węgrzech następujące zakłady, szkoły specjalne, schroniska obserwacyjne i kursy naukowo-lecznicze:

1. Osiem zakładów dla głuchoniemych (z tych dwa w Budapeszcie, jeden państwowy i jeden żydowski), nadto szkoła dla terminatorów głuchoniemych.

2. Dwa zakłady dla ociemniałych w Budapeszcie (jeden państwowy i jeden fundacyjny) i cztery zakłady praktyczne.

3. Państwowa szkoła pomocnicza w Budapeszcie dla mało-uzdolnionych, t. zn. takich, którzy w szkole elementarnej nie mogą innym w nauce nadążyć. Na prowincji istnieją w wielu miejscowościach odpowiednie klasy pomocnicze.

4. Szkoła dla dzieci epileptycznych w Balf.

5. Państwowy kurs naukowy w Budapeszcie dla dzieci z upośledzoną wymową; podobne kursy urządza się we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli i w zakładach pedagogiczno-leczniczych.

6. Zakład dla dzieci - kalek w Budapeszcie, mieszczący 100 dzieci.

Aby zapobiec analfabetyzmowi wśród dzieci upośledzonych, przewiduje ustawa z 1921 r. przymus szkolny dla tych dzieci, które mieszkają w miejscowościach, posiadających szkoły specjalne.

Dla spraw wychowania i nauczania w zakładach specjalnych istnieją osobne przepisy, plany naukowe i wskazówki metodyczne. Plany naukowe przewidują dla takich szkół program naukowy, odpowiadający sześcioklasowej szkole powszechnej.

Wszystkie szkoły specjalne, z wyjątkiem poprawczych (poddanych kompetencji Ministerstwa Sprawiedliwości), podlegają Ministerstwu Wyznań i Oświaty, które wykonywa nadzór nad niemi przez osobnego Krajowego Inspektora Fachowego.

Organem doradczym Ministerstwa w sprawach pedagogiki leczniczej jest Krajowa Rada dla Zakładów Pedagogiczno-leczniczych, złożona z dyrektorów tych szkół i najwybitniejszych nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych odbywa się w Pedagogiczno-leczniczym Zakładzie Kształcenia Nauczycieli w Budapeszcie. Nauka trwa trzy lata. W charakterze słuchaczy przyjmowani są dyplomowani nauczyciele szkół powszechnych, wydziałowych i średnich, którzy przez kilka lat pracowali już w zawodzie.

III. WYCHOWANIE FIZYCZNE.

W 1913 r. powołano do życia Krajowy Senat dla Wychowania Fizycznego. Równocześnie zarządzono w drodze ustawodawczej, aby pewna część dochodów totalizatora na wyścigach konnych oraz część opłat, pobieranych za wstęp na różnego rodzaju widowiska, oddawano na rzecz Krajowego Funduszu Wychowania Fizycznego. Fundusz ten zapewnia kulturze ciała, poza budżetem państwowym i bez obciążenia skarbu państwa, znaczne dochody, nadto rozporządza na rozmaite cele sportowe pokaźnemi sumami.

Węgry oddawna są krajem sportu, jednak gwałtowny rozwój kultury ciała nastąpił tu, podobnie jak i w innych krajach, dopiero po wojnie światowej i rewolucji. Ustawa z 1921 r. określa jasno cele wychowania fizycznego i postanawia: 1) obowiązkowe, systematyczne wychowanie młodzieży szkolnej oraz zapewnienie możliwości takiego wychowania także dla młodzieży akademickiej, 2) obowiązek państwa takiego zorganizowania wychowania fizycznego młodzieży pozaszkolnej, aby każdy młodzieniec do 21 roku życia włącznie brał w niem czynny udział, 3) wspieranie i pomoc dla organizacyj, zajmujących się poważnie kulturą ciała.

Ustawa postanawia nadto: utworzenie wyższej szkoły wychowania fizycznego dla kształcenia sił nauczycielskich, tworzenie placów do gier i zabaw, urządzanie kąpielisk i pływalni, wreszcie urządzenie w Budapeszcie Narodowego Stadjonu dla igrzysk olimpijskich i innych uroczystości oraz zawodów sportowych.

Rozporządzenie wykonawcze Ministerstwa Wyznań i Oświaty określa jak najszczegółowiej wychowanie fizyczne w szkole i poza szkołą i zawiera wskazówki co do popierania społecznej kultury ciała.

Wychowanie fizyczne w szkole.

Ćwiczenia cielesne są przedmiotem obowiązkowym we wszystkich szkołach męskich i żeńskich. Zwolnienie od ćwi-

czeń może mieć miejsce jedynie w wypadku ułomności lub wady fizycznej, stwierdzonej świadectwem lekarskiem. Dawniejszy system gimnastyki niemieckiej został zarzucony. W jego miejsce wprowadzono racjonalne i planowe wychowanie fizyczne, uwzględniające zarówno zdrowe rozwijanie i hartowanie ciała, jak i wiek ćwiczącego. Ćwiczenia odbywają się stale na świeżem powietrzu, wyjąwszy porę zimową i dni deszczowe. Uczniowie obowiązani są nadto uczęszczać dwa razy w tygodniu na gry i zabawy urządzane popołudniu.

Młodzież oddaje się również szeregowi wolnych sportów pod kierunkiem nauczyciela w specjalnie dla młodzieży szkolnej i akademickiej założonych zrzeszeniach sportowych. Działalność tych zrzeszeń skupia się w Krajowej Centrali Związku Sportowego dla Młodzieży „Kizak", kierującej i zarządzającej według jednolitych zasad poszczególnemi związkami. Należące do Ogólnego Związku zrzeszenia sportowe dzielą się na sześć okręgów, te znowu na poszczególne grupy, pozostające pod nadzorem lokalnych władz szkolnych.

Obecnie istnieje 479 zrzeszeń sportowych młodzieży z 134.727 członkami. Z tego przypada na szkoły wydziałowe 256 zrzeszeń (43.520 uczniów), na szkoły średnie — 223 zrzeszenia (91.207 uczniów).

Również uniwersytety i szkoły akademickie uregulowały już we własnym zakresie sprawę obowiązkowego wychowania fizycznego młodzieży akademickiej i wydały odnośne przepisy. Na wzór zrzeszeń sportowych uczniów szkół wydziałowych i średnich powstały zrzeszenia sportowe akademickie, rozwijające się bardzo korzystnie, a wspierane gorliwie przez władze akademickie.

Związki „Levente"[1].

Ustawa z 1921 r. wprowadziła przymus wychowania fizycznego w całym kraju. Każdy obywatel płci męskiej obowiązany

---

[1] Levente oznacza rycerza, junaka. Instytucja powyższa stanowi coś pośredniego między naszem harcerstwem a przysposobieniem wojskowem.

jest do 21 roku życia oddawać się ćwiczeniom cielesnym. Aby zadośćuczynić wymaganiom ustawy, założono w całym kraju związki „Levente". Instytucja ta spopularyzowała sport w szerokich masach ludności, umożliwiając nawet najuboższej młodzieży oddawanie się sportom. W ogólności uprawia się przedewszystkiem sporty „masowe", niewymagające żadnych ofiar materjalnych. W sportach tych uzyskali nauczyciele szkół powszechnych, jak dotąd, nader korzystne wyniki. W 1929 r. urządzono 3.861 najrozmaitszych konkursów.

Te związki, pomijając ich działalność dla rozwoju tężyzny fizycznej, posiadają również i z punktu widzenia oświaty pozaszkolnej bardzo wielkie znaczenie. Są one mianowicie powołane do jak najskuteczniejszego budzenia i popierania jednolitego, narodowego ducha wspólnoty. Skutki działalności tych związków odczuwają najlepiej rozmaite organizacje działające w duchu destrukcyjnym, którym działalność „Levente" usuwa grunt z pod nóg, uniemożliwiając dalsze bałamucenie młodzieży, pozostawionej uprzednio samej sobie i narodowo nieuświadomionej.

Związki „Levente" istnieją obecnie we wszystkich, nawet najmniejszych, miejscowościach kraju, rozwijając nader ożywioną działalność przez urządzanie przy pomocy bibljotek, kina, radja, popularnych wykładów, szerzących wiedzę ogólną, przedstawień i wieczornic. Nadto wiejscy młodzieńcy dwudziesto i dwudziestojednoletni ćwiczą się obowiązkowo w pożarnictwie.

Również harcerstwo zajmuje się, obok wyżej wymienionych związków, dalszem kształceniem fizycznem i duchowem młodzieży. Jest to organizacja wyłącznie społeczna, oparta na zasadzie niczem nieprzymuszonego zaciągu ochotniczego. Związek harcerski liczył w styczniu 1929 r. 30.000 harcerzy, z których 48% stanowiła młodzież szkół średnich, 38% — młodzież pozaszkolna, 10% — starzy harcerze, 4% — dzieci poniżej lat 12.

Obok wychowania fizycznego władze szkolne węgierskie troszczą się bardzo o postawienie na odpowiednim poziomie

nauki higjeny w szkole. Od 1885 r. dbają lekarze szkolni i profesorowie higjeny o szerzenie wśród uczniów wiadomości z zakresu higjeny i o pielęgnowanie zdrowia. Lekarzami szkolnemi mogą być tylko ci lekarze, którzy na wydziale lekarskim jednego z uniwersytetów węgierskich uzyskali dyplom profesora higjeny.

R. Wex.

(D. c. n.)

Z PIŚMIENNICTWA

W y b r a n e z a g a d n i e n i a o ś w i a t o w e. Sześć referatów, wygłoszonych na Wszechświatowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Cambridge. — Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Nr. 71. — Warszawa. Skł. gł. w Instytucie Ośw. Dor., ul. Nowogrodzka 21. Str. 107.

Ostatnie wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych jest książką niezmiernie interesującą nietylko dla oświatowca, ale dla socjologa, badacza kultury, czy historyka — wypełnia ona poczęści dotkliwą lukę, którą polska praca oświatowa musi odczuwać: nasza literatura o teorji i praktyce oświaty pozaszkolnej zagranicą jest bardzo uboga. Miejmy nadzieję, że książka, o której mowa, jest otwarciem cyklu tłumaczeń, czy też prac oryginalnych z tego zakresu.

Myśl uprzystępnienia polskiemu czytelnikowi najciekawszych referatów z konferencji w Cambridge należy uznać za bardzo dobrą: książka wprowadza nas w najważniejsze prądy w filozofji oświaty dorosłych, uczy nas spojrzenia na tę oświatę z jednej strony w perspektywie międzynarodowej, a z drugiej — jeśli się tak można wyrazić — ponadaktualnej. Oświatowiec, który będzie w tych sześciu referatach szukał doraźnych wskazówek działania, rad, mogących natychmiast znaleźć zastosowanie — dozna zawodu. Zato każdemu, kto pragnie szerzej odetchnąć i spojrzeć na swoją pracę, jako na odcinek olbrzymiego frontu przeciwko „siłom niszczącym" w imię sił twórczych — książka będzie niezmiernie pomocna.

Referat pierwszy — „Wytyczne oświaty dorosłych" Dr. A. Mansbridge'a — ma charakter wstępu, stanowiącego przygotowanie terenu do dalszej pracy. Poddaje ton, który wydaje mi się charakterystyczny dla wszystkich dalszych głosów: ton religijnego stosunku do duszy ludzkiej, niezłomnej wiary, że w odpowiednich warunkach dusza ta będzie emanowała z siebie dobro i piękno. „Wlewajcie życie w ludzi — wspaniałe życie — przez ćwiczenie ich własnych talentów i zdolności, a wtedy ich stosunek do bliźnich stanie się prosty i jasny". Mamy tu do czynienia z życiodajnym optymizmem, bez którego czyż możliwa byłaby praca oświatowa? Ale zdanie to zawiera jeszcze jeden postulat, który jest zasadniczy nietylko dla Mansbridge'a: „ćwiczenie ich własnych talentów i zdolności".

Zasadą naczelną staje się dążenie do takiego prowadzenia pracy oświatowej, by punktem wyjścia była istotna, dobrze uświadomiona potrzeba człowieka, jego własna — nie wszystkich. Oświatowiec musi pomagać do ich uświadomienia i zaspokojenia. Ludzie wtedy przestaną być sprężynami, które nie mogą się rozprężyć, istotami, w których niespożytkowane możliwości stają się nieraz przekleństwem, gdyż wywołują głuchą niechęć, a nawet nienawiść do życia. Zagadnienie to nierozerwalnie zazębia się z innemi stosunkiem współczesnego, zmechanizowanego typu pracy do owych potrzeb psychicznych człowieka — i zużycia dla ich zaspokojenia czasu wolnego od pracy, t. j. wczasów.

Sprawy te w różny sposób oświetlane przewijają się poprzez wszystkie referaty konferencji.

Najszersze może kręgi myślowe ogarnia Dr. W. H. Kilpatrick w artykule „O pojęciu i zakresie oświaty dorosłych". Opiera się on jednak na stanie rzeczy w Stanach Zjednoczonych, jego materjał przykładowy i teren działania jest zupełnie różny od naszego. Dlatego wiele z jego rozważań może mieć dla nas jedynie przyszłościowy charakter. Nie znaczy to, by nad jego niezmiernie interesującemi wywodami nie warto się było zastanowić. Przyglądając się amerykańskiej pracy oświatowej — dla której zagadnienie zwalczania analfabetyzmu, czy nawet dokształcania w zakresie szkoły powszechnej nie istnieje — dochodzi Dr. Kilpatrick do przekonania, że dorośli są kształceni zapomocą niezmiernie rozlicznych form, z pośród których instytucje ściśle oświatowe nienajważniejszą odgrywają rolę. Te formy, to: kino, radjo, ambona, książka, prasa, partja polityczna etc. Różność form odpowiada w pełni bogactwu problemów, przed któremi stanęła współczesna cywilizacja. Rozwiązać je mogą ci, którzy są tych problematów świadomi: ludzie dorośli. Najbardziej zasadnicze problemy są cztery: 1) problem moralności: upadek tradycji i poczucia autorytetu nakazuje szukania nowych dróg w dziedzinie moralnej — jak autor przewiduje, należałoby je oprzeć o „filozofję przemian"; 2) problem ukształtowania życia przynajmniej na osiągniętym już poziomie; 3) problem spędzania wczasów; 4) problem, leżący u podłoża wszystkich innych — problem niepokoju współczesnego człowieka; przyczyną jest niezadowolenie z życia, z pracy i rozrywki, a przedewszystkiem brak podstaw religijno-filozoficznych. Rzeczą zasadniczą staje się wobec tego dążenie do zwiększenia liczby tych, którzy nad rozwiązaniem tych problemów pracują.

Pojęcie, że kształcić się mogą tylko dzieci i że nauka w szkołach powszechnych, średnich, czy wyższych jest gromadzeniem zapasu na całe życie — jest błędne. Człowiek kształci się, buduje siebie przez całe życie — „nasza najgłębsza istota uczy się i rozwija przez własne reakcje". Stąd zjawia się konieczność rozszerzenia pojęcia kształcenia: jest to urzeczywistnienie siebie. Życie stanowi całość z kształceniem się. A że życie właśnie nasuwa nam swoje problemy, stają się one „sposobnością do na-

szego nieustannego kształcenia się, do wzbogacania życia zarówno zbiorowego, jak oświatowego. W ten sposób oświata dorosłych w rzeczywistości pokrywa się ze wszystkiemi innemi naszemi wysiłkami, dążącemi do przebudowy życia.

Dr. J. H. B. Masterman („Zasady i problemy oświaty dorosłych") uważa za cel tej oświaty „samouctwo w znaczeniu urzeczywistnienia samego siebie". Przytem musi być uwzględniona zarówno potrzeba osobistej ekspansji, jak poczucie wspólnoty społecznej. Równowaga między dawaniem a odbieraniem powinna być zachowana. Opierać się trzeba na przekonaniu, że oświata dorosłych niema na celu pomocy w uzyskiwaniu lepszych zarobków, lecz jedynie „wzbogacenie życia duchowego". Masterman zastanawia się również nad przyczynami, dla których można nakłonić ludzi do kształcenia się, jak również nad trudnościami pracy oświatowej.

Dr. R. Sandler („Oświata dorosłych a robotnik przemysłowy") omawia warunki pracy robotnika przemysłowego i w związku z tem typu oświaty, która jego życiu odpowiada. Celem, według Sandler'a, jest uformowanie świadomego, dobrego obywatela. Jeżeli chodzi o metody, to najważniejszą jest pozostawienie zupełnej wolności wyboru: „między nadzorem a wolnością niema kompromisu". Dzięki wolności wyboru ujawniają się prawdziwe zainteresowania: idą one prawie bez wyjątku w kierunku kwestyj społecznych. Zakres wiedzy, potrzebnej do wykonywania zawodu, nie może być miernikiem dla oświaty.

Dr. W. Pfleiderer („O idei i metodzie kształcenia dorosłych") zajmuje się przedewszystkiem stosunkiem oświaty do współczesnych warunków pracy. Przy obecnej mechanizacji rzadko kiedy praca może dać twórcze zadowolenie. Dawne społeczeństwo przekształciło się w masę; człowiek niema poczucia wspólnoty, niema poczucia swojego miejsca. Dlatego też oświata dorosłych winna: 1) dopełnić kształcenie zawodowe, nawiązując, o ile tylko może, do radości i chęci pracy, 2) dać zajęcie amatorskie, dostarczające również zaspokojenia zdolności i upodobań, 3) a przedewszystkiem pracować nad ukształtowaniem nowej społeczności. Najlepszym środkiem jest wzmocnienie sił „kształtujących społeczności"; dokonywa się to zapomocą „wspólnot pracy" i t. p. Przytem (tutaj jest punkt rozbieżny między Pfleidererem i innymi oświatowcami) powinno się uprawiać naukę „dla potrzeb życia".

Dr. W. Flitner omawia „kierunek ekstensywny i intensywny w oświacie dorosłych". Metoda ekstensywna, jako mogąca dać rezultaty jedynie bardzo doraźne i zdolna rozprzestrzenić jedynie rzeczy nieuczuciowe, proste, nie odpowiada prawdziwej pracy oświatowej, która jest wychowywaniem, a nie propagandą. Współczesna oświata intensywna, odrzucając dawne przekonania pedagogiczne o konieczności jednakowego dla wszystkich wykształcenia ogólnego, opiera się na trzech zasadach: 1) każdy winien być wychowywany dla swoich zadań i środowiska, 2) praca oświatowa nie

dąży do dawania wiedzy — bada istotne potrzeby i pomaga do ich zaspokajania, współdziała w rozwiązywaniu problemów, 3) neutralność oświaty dorosłych musi być odrzucona; zagadnienia sporne są treścią pracy oświatowej. Oświata partyjna, czy wyznaniowa spełnia swoje zadanie, jeżeli stawia na pierwszym planie założenia pedagogiczne. Na tle współżycia wrogich sobie kierunków należy uczyć walki rycerskiej i chrześcijańskiej.

Taka jest mniej więcej zawartość książki — przytem, jak w każdem streszczeniu, siłą rzeczy niesposób jest oddać charakteru, nastroju psychicznego poszczególnych prac. Niektóre z nich zawierają ogromne bogactwo myśli, stanowią pierwszorzędny materjał dyskusyjny. Całość, poza rozświetleniem charakteru pracy oświatowej zagranicą, może być ogromną pomocą w uświadomieniu sobie naszych własnych dorobków oraz zamierzeń oświatowych na przyszłość.

Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa.

Samuel Northrup Harper. Civic training in Soviet Russia. — Studies in the Making of Citizens, edited by Charles E. Merriam. — The University of Chicago Press. Chicago Illinois. 1929. Str. XVII + 401.

Uniwersytet w Chicago wydaje pod redakcją prof. Merriama serję monografij o wychowaniu obywatelskiem w różnych krajach. Niniejsza książka jest jedną z nich. Autor, profesor języka rosyjskiego na wspomnianym uniwersytecie, mieszkał przez czas dłuższy w Rosji przed wojną. Po przewrocie bolszewickim przyjeżdżał tam parokrotnie i bawił po kilka miesięcy. Materjał bibljograficzny, na jakim się opiera, jest imponujący: 243 pozycje, z czego tytułów rosyjskich — 190, angielskich — 53. Wyczerpująco zostały potraktowane różnorodne tematy, jak: partja komunistyczna i organizacje polityczne młodzieży, prasa, związki zawodowe, ustrój państwowy i t. d. Szkolnictwu poświęcony jest wprawdzie tylko jeden rozdział, ale nie powinno nas to dziwić: wychowanie obywateli dokonywa się w Rosji nietylko przez szkołę, lecz przez cały szereg instytucyj, stowarzyszeń, cała zresztą działalność władz sowieckich i partji jest na olbrzymią skalę zakreślonem wychowaniem obywatelskiem mas.

Stanowisko autora jest pozornie bezstronne. Stosunek do poruszanych spraw — beznamiętny. Autor nie wdaje się w ocenę opisywanych zjawisk, lecz ujemnych stron nie podkreśla, raczej wysuwa dodatnie. Czytelnik ma wrażenie, że wszystko jest brane „na wiarę".

Książka — mimo, że omawia rzecz do 1927/28 r. — jest już nieco „przebrzmiała". Wiadomo bowiem, że ostatnie dwa lata w życiu Rosji Sowieckiej znaczą bardzo dużo, znaczą w wielu dziedzinach przewrót, a przedewszystkiem niesłychane, wprost szalone tempo przeobrażeń. Mamy tu na myśli próby realizacji „piatiletki", o której autor siłą rzeczy nic prawie nie mówi.

Po tej krótkiej ogólnej charakterystyce streścimy kolejno rozdziały.

Rozdział I. — Obywatelstwo w Sowietach.

Nie odbiegniemy daleko od prawdy, dzieląc dorosłą ludność Rosji Sowieckiej na dwie kategorje — ilościowo bardzo nierówne, mianowicie: na komunistów, których jest niespełna półtora miljona, i niekomunistów — całą olbrzymią resztę. Gdy pierwsi są jakby nadobywatelami (super-citizens), wśród drugich istnieje pewien odsetek ludzi, pozbawionych praw obywatelskich. Są to niedobitki dawniejszej burżuazji, duchowieństwo i nowa burżuazja, czyli „nepmeni" i „kułaki".

Każdy obywatel winien być producentem i aktywnym bojownikiem ideałów komunistycznych. Wszelka postawa apolityczna, nie mówiąc już o „szkodnictwie", jest usilnie zwalczana.

Rozdział II. — Partja komunistyczna.

Nietylko rządząca, ale wogóle jedyna legalna. Powstała w 1903 r., jako produkt rozłamu rosyjskiej socjaldemokracji. Cechowała ją od początku wyłączność i bezwzględność. Ostateczny rozłam między mieńszewikami i bolszewikami datuje się od wojny wszechświatowej.

Wstęp do partji trudny. Definitywne przyjęcie poprzedza mniej lub więcej długi okres próbny (od sześciu miesięcy do dwóch lat), zależnie od pozycji społecznej aspiranta. Rozróżnia się kilka kategoryj kandydatów i poręczycieli. Podstawą organizacji jest komórka (jaczejka). Może liczyć członków od trzech do kilkuset. Kierownictwo spoczywa w rękach Komitetu Centralnego (do 70 członków), którego organami są: Biuro Polityczne, Generalny Sekretarjat, Centralna Komisja Kontroli.

Zasada jedności partji zgóry przesądza wszelkie różniczkowanie, rozłamy. Obowiązuje surowa dyscyplina, wysoki rzekomo poziom etyczny, skromna stopa życiowa. Życie prywatne każdego komunisty podlega kontroli partji. Zdarzały się i zdarzają nadużycia, lecz są jakoby surowiej karane, niż przestępstwa innych obywateli. Często odbywają się t. zw. „czystki".

Partja ma własną prasę. Prócz perjodyków, wydaje mnóstwo broszur, ulotek, zwłaszcza w związku z częstemi zjazdami i konferencjami.

Potężna indywidualność Lenina zaciążyła nad Rosją silniej może po śmierci, niż za życia. Jego pisma są alfą i omegą partji. Istnieje specjalny instytut, poświęcony badaniom i komentowaniu dzieł mistrza. Tam opracowuje się monografje o nim, tłumaczy pisma na wszystkie języki świata. Imię Lenina wypiera imię Marksa.

W muzeum Lenina w Moskwie są przechowywane z pietyzmem wszelkie pamiątki po nim, do ubrania włącznie. Mauzoleum jego jest miejscem stałych pielgrzymek. Można powiedzieć, że Lenina kanonizowano na człowieka nieomylnego, nadprzyrodzonego (bolszewicy umieją to jakoś pogodzić z wyznawanym przez siebie skrajnym materjalizmem). Kult „Iljicza" zajął miejsce kultu religijnego, a tak rozpowszechnione „kąciki leninowskie" przypominają dawniejsze ołtarzyki domowe.

Rozdział III. — Komsomoł.

Zorganizowany formalnie w 1918 r., dziś liczy powyżej dwóch miljonów młodzieży w wieku od lat 14 do 23. Jest to jakby szkoła ćwiczeń partji i zostaje pod jej kontrolą i kierunkiem. Początkowo komsomolcy używani byli do celów militarnych podczas wojny domowej (służba wywiadowcza, szpiegostwo). Od 1920 r. — do akcji polityczno-oświatowej zarówno wśród młodszych (patrz „Pionierzy"), jak i dorosłych. A więc praca w czytelniach, klubach i różnych kółkach, organizowanie uroczystości politycznych, demonstracyj antyreligijnych, patronat nad czerwoną flotą i t. p. Komsomolcy są inicjatorami ruchu sportowego i gimnastycznego (fizkultura). Przyjmowanie członków ze sfery włościan i robotników — nieograniczone. Z innych — uwarunkowane poręczeniem i próbą. Te same zasady organizacji, co i w partji: demokratyczna centralizacja i dyscyplina — trochę mniej surowa. Każdy członek partji poniżej lat 20 musi być jednocześnie członkiem komsomołu. Wpływ partji na tę młodszą organizację jest bardzo silny. Jeśli w tej samej instytucji istnieje komórka partji i komsomołu — pracują obie w ścisłym kontakcie. Centralny komitet komsomołu mieści się w budynku Centralnego komitetu partji. Na kongresach partji referuje się stan rzeczy w komsomole. Gdy organem partji jest „Prawda", komsomoł ma swoją „Komsomolską Prawdę".

Teoretycznie komsomolcy są przeciwnikami palenia, picia, rozpusty. Chuligaństwo, arogancja, donosicielstwo na członków rodziny, jeśli nie należą już do przeszłości, są w każdym razie złagodzone.

Rozdział IV. — Pionierzy.

Organizacja ta — również polityczna — odgrywa wybitną rolę w systemie wychowania obywatelskiego młodzieży. Prototyp pioniera — to skaut. Ruch harcerski znany był w Rosji jeszcze przed wojną. Potem zanikł. Wskrzeszony w 1917 r., uważany był za burżujski. Gdy komsomolcy zaczęli pracę propagandową wśród dzieci, zagarnęli część skautów do swoich szeregów. Ostatecznie w 1921/22 r. zorganizowano ich w pionierów, robiąc kompromis między zasadami komsomołu i harcerstwa. Wszystkich pozostałych skautów, którzy nie poddali się komsomolcom, przymusowo rozwiązano.

Pełny rozwój ruchu przypada na 1925 r. Do organizacji włącza się dzieci od lat 8 pod nazwą małych październikowców (oktiabristow). W przeciwieństwie do partji i komsomołu przyjmuje się członków ze wszystkich warstw społecznych — bez ograniczenia. Okres próby dla każdego pioniera trwa dwa miesiące.

Dla tych dziecięcych organizacyj zezwala się na pewien ceremonjał przy przyjęciu nowych członków, na oznaki, symbole, sztandary, przysięgi, co jest niedopuszczalne w partji. Hasło pionierów: „Zawsze gotów!"

Oto pięć praw i pięć przepisów zwyczajowych z kodeksu pionierów:

1. Pionier jest wierny sprawie walki klasy pracującej i naukom Lenina.

2. Pionier jest młodszym bratem i pomocnikiem komsomolców i komunistów.

3. Pionier organizuje młodsze dzieci i służy im za przykład.

4. Pionier jest towarzyszem innych pionierów, jak również dzieci robotników i włościan całego świata.

5. Pionier dąży do wiedzy. Wiedza jest wielką siłą w walce klasowej.

Przepisy zwyczajowe:

1. Pionier dba o swoje zdrowie i zdrowie innych. Jest tolerancyjny i wesół. Wstaje wcześnie.

2. Pionier oszczędza swój czas i cudzy. Pracę spełnia szybko i żwawo.

3. Pionier jest pracowity i wytrwały. Umie pracować kolektywnie i radzić sobie w każdej sytuacji.

4. Pionier oszczędza dobro ludu. Nie niszczy ubrania, książek i urządzeń warsztatu swej pracy.

5. Pionier nie przeklina, nie pali, nie pije.

A to dla październikowców:

1. Mały październikowiec pomaga pionierom, komsomolcom, komunistom, robotnikom i włościanom.

2. Mały październikowiec dąży do zostania pionierem.

3. Mały październikowiec dba o czystość ciała i ubrania.

4. Mały październikowiec lubi pracować.

W Centralnym komitecie komsomołu istnieje sekcja pionierska. Na czele każdej brygady pionierskiej stoi komsomolec. Brygada liczy od 40 do 50 członków i dzieli się na ogniwa — po 10 członków każde z kierownikami na czele. Brygady październikowców liczą po 25 członków, a ich ogniwa po 5. Kierownicy brygad i ogniw tworzą Radę. Pracę dla brygady wyznacza się na cały tydzień na zebraniach brygad (raz tygodniowo) i ogniw (dwa razy tygodniowo). Sprawozdanie z wypełnionej pracy daje się również na zebraniach. Nadto omawia się na nich przepisy z kodeksu, dyskutuje, przyjmuje nowych członków. Pożądane, aby każda brygada redagowała gazetę ścienną.

Pionierzy danej szkoły tworzą „forpost". Do każdego forpostu wyznacza się jeden komsomolec, który go odwiedza raz na tydzień.

Pionierzy stanowią najruchliwszy w szkole, najczynniejszy, przodujący we wszelkich poczynaniach element.

W domu rodzinnym pionier obowiązany jest do pracy misyjnej — zwłaszcza w dziedzinie higjeny, uświadamiania politycznego i antyreligijnego. O swojej akcji w rodzinie pionier informuje szefa brygady. W razie potrzeby otrzymuje poparcie. Rola wiejskich pionierów jest jeszcze ważniejsza, obowiązki liczniejsze i trudniejsze.

Pionierzy mają swoje pisma i literaturę. Są informowani o rezolucjach zebrań komsomołu i partji, o sprawach ekonomicznych i politycznych, jak w kraju, tak zagranicą.

Rozdział V. — Prasa.

Od 1918 r. — surowa cenzura. Oczywiście, cała prasa jest przeniknięta ideologją bolszewicką. „Nawet przejechanie psa przez wóz może być opisane z punktu widzenia monarchistycznego lub proletarjackiego" — mówi redaktor moskiewskich „Izwiestij".

Najpotężniejsze gazety polityczne — to „Izwiestja", organ Centralnego komitetu wykonawczego, i „Prawda", organ Centralnego komitetu komunistycznej partji. Są i prowincjonalne „Izwiestja" i prowincjonalne „Prawdy".

Poza temi kierowniczemi organami wychodzi mnóstwo innych polityczno-oświatowych, przeznaczonych dla mas, i technicznych, przeznaczonych dla związków zawodowych.

Swoiste zjawiska prasy sowieckiej — to Rabselkor (korespondenci włościańscy i robotniczy) i t. zw. gazeta ścienna. Ten ostatni rodzaj kwitnie w Rosji. Każda niemal instytucja ma swoją gazetę ścienną. Bywają niekiedy o wysokim poziomie artystycznym. Debiutują tu częstokroć nowe, nieznane talenty literackie i malarskie.

Ruch Rabselkor rozwija się również pomyślnie. Korespondenci, zwłaszcza wiejscy, są niepopularni i uważani — nie bez słuszności — za szpiegów partji. Korespondenci są wcale nieźle płatni. Istnieją specjalne publikacje, informujące korespondentów o ich funkcjach. „Gazeta Włościańska" otrzymuje miesięcznie do 50 tysięcy listów od włościan. Po dokonaniu ścisłej selekcji część drukuje się, z reszty sporządza się miesięczne sprawozdanie do użytku władz. Redakcja zgromadziła tym sposobem powyżej 1½ miljona listów.

Tak zwana „żywa gazeta" jest kombinacją tańca, śpiewu i akcji na temat aktualnych wydarzeń dnia.

Rozdział VI. — Ustrój państwowy Sowietów.

Autor kreśli rozwój historyczny niektórych instytucyj. Opisuje szczegółowo system wyborczy do rad. Jest on pośredni i jawny. Głosuje się na miejscu pracy. Prawa głosowania pozbawieni są nepmeni, duchowieństwo i ci członkowie dawniejszej burżuazji, którzy nie dali jawnych dowodów swojej lojalności. Armja posiada czynne prawo wyborcze. Proletarjat robotniczy jest uprzywilejowany w porównaniu z proletarjatem włościańskim.

Wybory odbywają się mniej więcej raz do roku. Właściwej kampanji przedwyborczej niema. Lista kandydatów jest zgóry sformowana przez partję.

Piramidalny charakter struktury rad, przyczem im wyżej, tem większy procent komunistów. Włościanin wybiera członków lokalnej rady — sielsowietu, ten ostatni delegatów do rady powiatowej, ta do okręgowej i t. d., aż do kongresu Związku rad wszystkich republik. Ogólna liczba delegatów do rad w Rosji Sowieckiej (bez autonomicznych republik) wynosi około 700.000. W kongresie Związku rad rosyjskiej republiki uczestniczy do 2.000 delegatów, w kongresie Związku republik — nieco więcej. Posiedzenia rad są częste, lecz krótkotrwałe. Naszym parlamentom, jeżeli można wogóle

taką analogję przeprowadzić, odpowiada nietyle kongres rad, ile Centralny komitet wykonawczy, wybierany przez kongres i obdarzony dużemi pełnomocnictwami ustawodawczemi.

Sądownictwo — uproszczone. W zwyczaju są publiczne procesy demonstracyjne. Organ represyj, wzbudzający ogólny postrach — G. P. U., dawniejsza Czeka (nadzwyczajna komisja do zwalczania kontrrewolucjonistów, sabotażystów i spekulantów).

System podatków wskrzeszony od 1921 r. Klasa robotnicza dopiero odniedawna obciążona niemi — nieznacznie. 35% włościan zwolnione od podatków. W 1927 r. wprowadzono system samoopodatkowania włościan na lokalne potrzeby (drogi, szkolnictwo i t. p.).

Aparat administracyjny niezmiernie rozrośnięty. Autor przyznaje, że wprawdzie ustrój sowiecki nie jest wolny od biurokratyzmu, lecz z drugiej strony wciągnął rzeczywiście szerokie masy do zainteresowania się sprawami publicznemi i czynnego udziału w rządach.

Rozdział VII. — Związki zawodowe.

Druga z rzędu po partji potęga. Liczą 2 miljony członków. Poddane kierownictwu partji. Od 1922 r. zniesiony przymus należenia do związków. Członkostwo daje pewne przywileje. Praca polityczno-oświatowa skupia się w klubach. Są to jednocześnie miejsca odpoczynku i rozrywek. Alkohol, karty, a nawet tańce — zwłaszcza współczesne — w klubach niedozwolone.

Rozdział VIII. — Ruch kooperatywny.

Odgrywa doniosłą rolę. Obejmuje 25 miljonów członków. Kooperatywy konsumentów jednoczą się w Centrosojuzie, kooperatywy rolne — w Sielsojuzie. „Kustar" — to zrzeszenie chałupników. Parjasi społeczeństwa do związków i kooperatyw należeć nie mogą.

Nieliczne prywatne sklepy, cieszące się powodzeniem u publiczności (lepszy towar, grzeczniejsza obsługa), prowadzą żałosny żywot. Podlegają surowym, zupełnie innym, przepisom, niż kooperatywy.

Rozdział IX. — Inne organizacje obywatelskie.

Przedewszystkiem różne patronaty (szefstwa). A więc robotników nad włościanami, fabryk nad czerwoną armją, komsomolców nad flotą i t. p. Patronat polega na opiece i pomocy, jaką pewna silniejsza, aktywniejsza organizacja okazuje słabszej.

Dalej mamy związek delegatek robotnic i włościanek, źle widziany i zwalczany przez mężów. „Mopr" — międzynarodowe towarzystwo pomocy rewolucjonistom, liczący około 3½ miljonów członków w kraju i 5 miljonów zagranicą. „Oso-awiachem" — utworzone ze zlania się dwóch jednostek: towarzystwa pogotowia obronnego (?) oraz towarzystwa popierania lotnictwa i przemysłu chemicznego. Wreszcie stowarzyszenia religijne. Działalność ich ograniczona ściśle do wykonywania obrządków kościelnych. Jedyne stowarzyszenia, do których mają prawo należeć i parjasi społeczeństwa.

Rozdział X. — Muzea i wycieczki.

Autor wymienia liczne dawne, które ocalały po przewrocie bolszewickim, rządowe i prywatne — i mnóstwo nowych porewolucyjnych. Z tych najbogatsze muzeum rewolucji w Moskwie. Tekst katalogów odpowiednio zredagowany. Wycieczki usilnie popierane, jako doskonały środek kształcący politycznie. Istnieją bardzo dobre przewodniki po Moskwie dla masowych wycieczek.

Rozdział XI. — Święta i uroczystości.

Należą tu święta dla uczczenia pewnych wypadków rewolucyjnych, daty śmierci wybitnych wodzów rewolucji, najważniejsze święta kościelne, jako „tradycyjne dni wypoczynku". Te ostatnie są jednak „na wymarciu"; szkoły w święta te funkcjonują. Do bardzo uroczystych należy święto Sowietów, święto żniwa, międzynarodowe święto młodzieży. To ostatnie przypada na początku września i jest poprzedzone tygodniem młodzieży, w ciągu którego komsomolcy rozwijają żywą akcję propagandową, werbują kandydatów do pionierów i t. p. W dzień młodzieży setki tysięcy komsomolców i pionierów bierze udział w uroczystym pochodzie w Moskwie.

W pierwszych latach porewolucyjnych wiece, pochody, manifestacje, różnego rodzaju kampanje były istną epidemją. Szafowano temi środkami dla skupienia publicznej uwagi na pewnych zagadnieniach. Szkoły poświęcały 2—3 tygodnie na przygotowania do każdego święta (sztandary, transparenty — z hasłami, sentencjami i t. d.). Dzieci uczestniczyły w pochodach i wiecach dorosłych. Obecnie jest tendencja, aby ograniczać liczbę uroczystości i nie nużyć uczestników nudnemi referatami politycznemi. Młodsze dzieci zwolniono od nich.

Antyreligijna kampanja — w formie ostrej prowadzona — zawiodła. Zalecono inne metody.

Rozdział XII. — Ogólne kształcenie w Rosji Sowieckiej.

Autor zgóry rezygnuje ze szczegółowej analizy systemu szkolnictwa i metod pedagogicznych — wobec rozległości tematu, a także istnienia licznych opracowań tej materji. Stwierdza, że zadaniem szkoły jest urobienie pewnego typu obywatela. Ma to być rewolucyjny szermierz ideałów komunistycznych, budowniczy państwa socjalistycznego, kolektywista, wreszcie dialektyk-materjalista.

Stanowisko w pedagogice — ściśle marksowskie. Dyktatura państwa i partji nad szkołą — całkowicie utwierdzona. Jedność polityki szkolnej zapewniona przez partję, komsomoł i pionierów.

Jako cechy charakterystyczne dla systemu szkolnego sowieckiego autor wymienia zasadę klasowości przy przyjmowaniu dzieci do szkół, ścisły związek między nauką a wytwórczością, metody laboratoryjne, nacisk na nauki społeczne, samorząd uczniowski — wysoko rozwinięty. Nad tą ostatnią kwestją dłużej się zatrzymuje. W pierwszym okresie porewolucyjnym, w okresie polityki szkolnej utopijnej — źle zrozumiany samorząd dopro-

wadził do anarchji i upadku nauki. Później wkroczył na zdrowsze tory. Samorząd rozwija aktywność i odpowiedzialność uczniów. Czasem przeradza się w biurokratyzm. W każdym razie pociąga za sobą przeciążenie młodzieży fizyczne i nerwowe, daje w wyniku przepolitykowanie i przedwczesną dojrzałość.

Programy mają charakter doświadczalny. Zbudowane na podstawie metody „kompleksów" lub projektów — zamiast poszczególnych przedmiotów i dyscyplin wysuwają tematy i zagadnienia, ściśle związane ze współczesnością, z życiem i pracą otoczenia. W pracy tej uczniowie biorą czynny udział.

Rozdział XIII. — Instytucje oświaty politycznej.

Najpełniejszy wyraz znajduje idea oświaty politycznej w specjalnych szkołach „politproświety" wszystkich stopni — od najniższej szkoły „politgramoty" zaczynając, na uniwersytecie komunistycznym kończąc.

Są po wsiach ruchome szkoły „politgramoty", w których na naukę składa się 15 posiedzeń po dwie godziny każde. Są i stałe — 22 posiedzenia. Tematy omawiane: przemysł i rolnictwo w krajach kapitalistycznych i w Sowietach, ustrój Z. S. S. R., stosunek wsi do miasta, Nep, partja, komsomoł, rewolucja lutowa i październikowa i t. p.

W normalnych miejskich szkołach „politgramoty" program jest rozszerzony.

Dla urzędników sowieckich i partyjnych organizuje się specjalne kursy polityczne. Członkowie partji i komsomołu obowiązani są ukończyć szkołę polityczną bodaj najniższego stopnia. Szkoły te przeżywają od 1925 r. kryzys. Minął już pierwszy pęd chciwości wiedzy politycznej. Słuchacze żądają przedmiotów ogólnokształcących i wiadomości praktycznych, a jeśli polityki — to wiadomości bieżących. To też agit-propaganda partji opracowała w 1928 r. nowe instrukcje dla szkół politgramoty. Nowy program obejmuje cztery główne tematy: 1) leninizm i opozycja Trockiego, 2) pięcioletni plan gospodarczy, 3) praca na wsi, 4) kwestje międzynarodowe.

Szkołami następnego stopnia są czysto partyjne, t. zw. sowieckie szkoły. Zadaniem ich jest szkolenie agitatorów. Rozróżniamy tu dwa stopnie. Do pierwszego kwalifikuje ukończenie politgramoty, do drugiego — ukończenie szkoły pierwszego stopnia i należenie do partji lub komsomołu co najmniej przez dwa lata. W szkołach tych przedmioty ogólnokształcące są wykładane w zakresie minimalnym. Trochę matematyki, rosyjskiego i przyrody. Pozatem nacisk na historję ruchów rewolucyjnych i ustrój Sowietów.

Wyższe uczelnie — to moskiewski uniwersytet komunistyczny czteroletni, uniwersytet komunistyczny mniejszości narodowych, uralo-syberyjski, chiński i parę innych. Wreszcie koroną tego typu instytucyj jest instytut Lenina oraz instytut imienia Marksa i Engelsa.

Wykładowcami w szkołach wyższych są częstokroć najwyżsi dostoj-

nicy sowieccy. Słuchaczy obowiązuje cały szereg prac społecznych, zwłaszcza w okresie wakacyjnym.

Praca oświatowo-polityczna w czerwonej armji jest wyjątkowo starannie zorganizowana. Prowadzi ją sekcja Puru, departamentu komisarjatu spraw wojskowych.

Armja wychowuje się w duchu ideologji międzynarodowej, jest armją rewolucji wszechświatowej. Żołnierze mają więcej czasu, niż robotnicy lub włościanie, na czytanie, naukę, zwiedzanie muzeów. Organizują kluby, kółka, „jaczejki". Nadto obowiązuje ich systematyczny kurs nauki. Analfabetów było w 1926 r. tylko 12%. Wykłady polityczne w pierwszym roku służby obejmują 113 rozmów i są ujęte w 12 grup. Mamy tu takie tematy: historja czerwonej armji, partja i czerwona armja, czerwona armja w obronie Związku rad, Sowiety a państwa kapitalistyczne, hasło: jeśli chcesz pokoju, bądź gotów do wojny i t. d. W drugim roku robi się nacisk na przyszłą pracę obywatelską żołnierzy na wsi. Słusznie też można uważać czerwoną armję za szkołę kształcącą uświadomionych politycznie działaczy oświatowych wiejskich. Zdemobilizowani czerwonogwardziści przyczyniają się w dużej mierze do przekształcenia mas włościańskich.

Rozdział XIV. — Literatura, sztuka i teatr.

Sztuka we wszystkich jej działach jest na usługach komunizmu. Moment polityczny w sztuce musi być wyraźnie podkreślony i podporządkowany momentowi artystycznemu.

Przedstawiciele literatury przedrewolucyjnej są przeważnie wrogo usposobieni do nowego porządku i wyemigrowali. Futuryści mają stosunek przychylny. Tworzy się zastęp nowych młodych proletarjackich literatów.

Stara klasyczna literatura cieszy się większem powodzeniem wśród mas, niż współczesna. Masy są już przesycone polityką, mają jej dość.

Malarstwo i sztuka zdobnicza pozostają w zaczarowanem kole tematów rewolucyjnych.

Teatr był może więcej oszczędzony przez rewolucję, niż inne instytucje. Łunaczarski wyraźnie go faworyzował. Są stare teatry akademickie, których repertuar jest poddany ścisłej cenzurze (przerabia się klasyczne sztuki, np. Ostrowskiego — do niepoznania), i nowe rewolucyjne — z teatrem Meyerholda na czele. W nowych — sztuki tylko rewolucyjne, niezawsze wartościowe. Wprowadza się inowacje tego rodzaju, jak skasowanie charakteryzowania aktorów i sceny, zbieranie opinji o sztuce wśród widzów, wogóle zbliżenie publiczności do artystów. Rozdaje się dużo biletów bezpłatnych robotnikom i żołnierzom. W klubach robotniczych i wiejskich czytelniach rozwijają się liczne kółka dramatyczne.

Rozdział XV. — Radjo, kino, muzyka.

Wartość radja dla agitacji i propagandy jest, jak wiadomo, nieoceniona. Projektowano, aby na 10-lecie rewolucji każda wieś była zaopatrzona

w aparat. Lecz jakże daleko do tego! W 1928 r. było zaledwie około pół miljona odbiorców.

Kino. W 1923 r. powstał trust państwowy Goskino i drugie przedsiębiorstwo również państwowe Sowkino. Są w użyciu trzy rodzaje filmów: zagraniczne, rewolucyjne i pouczające. Publiczność woli filmy zagraniczne (mocno zresztą zmienione, aby być w zgodzie z ideologją proletarjatu), niż przepojone polityką rosyjskie.

Muzyka. Popieranie muzyki ludowej i instrumentów narodowych, jak bałałajka i harmonja. Często do dawnych melodyj dorabia się tylko tekst nowy rewolucyjny. Komunistyczni krytycy muzyczni oczekują narodzin nowej muzyki rewolucyjnej; skarżą się, że wielka postać Lenina nie natchnęła współczesnych muzyków do stworzenia potężnej symfonji rewolucyjnej.

Rozdział XVI. — Internacjonalizm i nacjonalizm.

Doktryna bolszewicka ma charakter międzynarodowy, lecz w swoisty sposób jest zabarwiona nacjonalistycznie. Nacjonalizmu, imperjalizmu, militaryzmu — Sowiety zresztą gwałtownie się wypierają. Ich zbrojenie i pogotowie wojenne jest rzekomo wywołane koniecznością obrony zdobyczy rewolucyjnych przed interwencją państw kapitalistycznych, a także wiarą w konieczność wszechświatowej rewolucji.

Przez partję, która jest sekcją komunistycznej międzynarodówki, czyli kominternu (tak jak komsomoł jest odłamem kima), i inne organizacje o charakterze międzynarodowym, jak Mopr, Profintern — rosyjscy komuniści utrzymują ścisły kontakt z komunistami całego świata, z wszystkimi niezadowolonymi z obecnego porządku społecznego.

W partji zanikają wyrazy Rosja, rosyjski, aby ustąpić miejsca skrótowi Z. S. S. R. i przymiotnikom: sowiecki, bolszewicki.

Helena Niemyska.

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Sprawa egzaminu dojrzałości w Niemczech.

Sprawa istnienia i formy egzaminów dojrzałości, jako zakończenia nauki w szkole średniej ogólnokształcącej, a zarazem zdobycia uprawnienia do studjów w szkołach akademickich, nie przestaje nurtować w krajach, w których ta forma egzaminów się utrzymała. Z uwagi na dawność tej instytucji, a szczególnie ze względu na podwójne jej przeznaczenie, które z chwilą znacznych przeobrażeń w celach, programach i metodach szkoły średniej, napotyka na znaczne trudności w swej realizacji, usiłuje się wszędzie zastosować nowe formy przeprowadzania egzaminów dojrzałości i nowe zakresy wymagań, stawianych abiturjentom. Dołączają się do tego jeszcze zagadnienia natury społecznej: zamknięcie dróg pracy dla licznych rzesz abiturjentów, znajdujących odpowiednie pola pracy zajęte. Szczególnie obszerna i ożywiona dyskusja na ten temat rozpoczęła się w pedagogicznej

prasie niemieckiej od czasu ogłoszenia w 1926 r. projektu nowego regulaminu egzaminów dojrzałości w szkołach pruskich, który w postaci próby został w wielu szkołach zastosowany i dał już pewne wyniki. Ideą tego regulaminu jest oparcie świadectwa dojrzałości głównie na trzech elementach, poprzedzających sam egzamin; są to: 1) sprawozdanie własne ucznia z przebiegu jego wykształcenia w szkole, 2) opinja nauczycieli o jego zdolnościach i zainteresowaniach, rzetelności i samodzielności w pracy umysłowej, 3) praca roczna na wybrany w porozumieniu z nauczycielem temat. Na zasadzie tych danych uczeń zostaje — albo nie — dopuszczony do egzaminu. Czemże staje się wówczas sam egzamin? Czy nie bezużyteczną formalnością, jeżeli jest zdany pomyślnie, czy nie dowodem przypadkowości, jeżeli się nie uda? Ta właśnie próba ułatwienia i nadania większej racjonalności egzaminowi dojrzałości spowodowała ostro i powszechnie stawiane pytanie o jego celowości.

Obok kilkudziesięciu większych artykułów i broszur pióra wybitnych pedagogów w sprawie nowego regulaminu egzaminu dojrzałości w Prusach ukazał się podwójny (11/12, 1930) numer znanego czasopisma „Monatschrift für höhere Schulen", poświęcony całkowicie omówieniu zagadnienia tego egzaminu wogóle. Naogół wszystkie uwagi sprowadzają się do kwestjonowania celowości egzaminu pod różnemi kątami widzenia: 1) jako sprawdzianu wiadomości, a zwłaszcza rozwoju intelektualnego i zdolności do pracy naukowej, 2) jako odpowiedniej formy selekcji młodzieży do studjów wyższych w rozmaitych dziedzinach, 3) jako funkcji społecznej, regulującej napływ uzdolnionych jednostek do różnych zawodów.

Otto Koch („Erfahrungen mit der neuen Reifeprüfungsordnung"), opierając się na kilkunastoletniem doświadczeniu egzaminacyjnem, jak również na parokrotnem przeprowadzeniu egzaminu według nowego regulaminu, podnosi jego zalety w stosunku do regulaminu dawnego, nie może jednak powstrzymać się od myśli, że w zasadzie egzamin dojrzałości, wprowadzony w postaci kontroli w czasie, kiedy szkoły miały różny stopień organizacyjny, różne programy, różny dobór uczniów, różne warunki pracy i t. d., dzisiaj stał się przeżytkiem, kiedy nad poziomem szkół czuwa urzędowy lub urzędowo dozwolony program, a nad jego wykonaniem — odpowiedzialni funkcjonarjusze pedagogiczni państwa — wizytatorzy. Egzamin, jako niemiarodajny sprawdzian postępów uczniów, może być z powodzeniem zastąpiony przez uchwałę kolegjum nauczycielskiego, powziętą na podstawie wymagań, stawianych obecnemu dopuszczeniu ucznia do egzaminu (sprawozdanie z przebiegu wykształcenia, praca roczna, pisemna i indywidualna, ale uzgodniona opinja nauczycieli). Ścisła selekcja uczniów do klas ostatnich będzie zapewniona przez udział wizytatorów w posiedzeniach promocyjnych oraz ich częste zwiedzanie szkół, połączone z zebraniami ciała nauczycielskiego, poświęconemi charakterystyce pracy i umysłowości uczniów. Podobne wymaganie z ograniczeniem się do opinji nauczycieli dla

uchwały o wydaniu świadectwa stawia Wilhelm Gaede („Abschaffung der Reifeprüfung?") oraz Walter Vogt („Brauchen wir Rp.?"), powołujący się na to, że 2/3 nauczycieli i rodziców jest przeciwnych egzaminowi. Ze specjalną siłą występuje przeciw egzaminowi dojrzałości Martin Fassbender („Drei Kerngedanken zur Beurteilung der Rp."), opierając się na przesłankach psychologiczno-lekarskich; wbrew stronnikom egzaminu F. twierdzi, że szkody psychiczne egzaminu są nieobliczalne i do końca życia nie dają się usunąć. Zamiast egzaminu proponuje F. prowadzenie przy pomocy szkolnych władz nadzorczych „psychografji" ucznia, uwzględniającej jego właściwości umysłowe i moralne, zdolności i pilność, wolę i uczucie; egzamin dopuszcza ten autor tylko w wypadku radykalnej różnicy zdań pomiędzy nauczycielami lub na protest ucznia przeciw dyskwalifikacji.

Wzgląd na potrzebę lepszej selekcji abiturjentów dla celów wyższego wykształcenia dyktuje innym autorom wymaganie surowszych rygorów przy promocjach w klasach niższych. Tak więc Erich Schaper („Schulreform und Rp."), pragnąc zwolnienia szkół wyższych od balastu nieodpowiednich słuchaczów, nie uważa egzaminu za właściwy środek selekcji, raczej za szkodliwy. Na podstawie zebranych liczb dowodzi, że do egzaminu dojrzałości dopuszcza się 27% uczniów, uznanych przez radę pedagogiczną za niezdolnych, lecz pracowitych; z tej liczby 7% przy egzaminach odpada, zaś 20% idzie do uniwersytetu. Środkiem uchronienia szkół wyższych od 1/5 słuchaczy niezdolnych jest ściślejszy wybór przy dopuszczaniu do klas wyższych i promowanie do dwóch klas ostatnich tylko takich uczniów, którzy obok przynajmniej dostatecznych ocen ze wszystkich przedmiotów mają przynajmniej jedną dobrą ocenę z jakiegoś przedmiotu. Jedynie Karl Pflug („Hände weg von der Rp.!") obstaje silnie przy zachowaniu egzaminów dojrzałości, a nawet przy stawianiu surowszych wymagań, niezależnie od ściślejszych rygorów przy promocjach, a zwłaszcza przy dopuszczaniu do egzaminu.

Głębsze uwagi, związane także z radykalniejszą zmianą organizacji przyjmowania studentów do szkół wyższych, poświęcają sprawie egzaminów dojrzałości: profesor Uniwersytetu Berlińskiego, znakomity filozof i pedagog Edward Spranger i profesor Politechniki Charlottenburskiej Erich Salkowski.

Spranger odróżnia samą zasadę egzaminu od jego form; uważa on, że egzamin jako taki jest niezbędny jako wyraz kontroli ze strony państwa, nadającego prawa maturzystom (z tym argumentem walczą zresztą, jak widzieliśmy, inni pisarze, wysuwający bardziej miarodajne środki kontroli). Ale — powiada Spranger — z tej właściwej roli środka kontroli egzamin ten przybrał znaczenie celu absolutnego i powinien być uzdrowiony przez nadanie mu innej formy. Podkreślając dwoisty cel szkół ogólnokształcących: zdobycie umysłowej dojrzałości i przygotowanie do studjów wyższych, autor twierdzi, że zbytni nacisk kładzie się na ten drugi

cel, który przy nowoczesnych metodach nauczania nie jest łatwo osiągalny. Stąd skargi na niedostateczne przygotowanie młodzieży w szkołach wyższych i przepełnienie wydziałów elementem nieodpowiednim. Należy w obustronnym interesie oddzielić wykształcenie ogólne, uprawniające do wielu zawodów, od przygotowania naukowego, uprawniającego do specjalnego kierunku studjów i w tym celu szkołę średnią kończyć na klasie siódmej (Ober Sekunda), do dwóch zaś ostatnich klas (Unter i Ober Prima), silnie rozgałęzionych (filologja, matematyka i fizyka, propedeutyka gospodarcza, prawna, techniczna), dopuszczać jedynie młodzież uzdolnioną, która potrafi wykazać swą orjentację w samodzielnie obranych kierunkach i zagadnieniach. Dwa te lata stanowiłyby coś w rodzaju amerykańskich kolegjów, byłyby szkołą przejściową do studjów wyższych, do których dopuszczać powinny nie egzaminy ogólne, lecz wydziałowe, dokonywane przez profesorów, bardziej odpowiednich od nauczycieli gimnazjalnych do dobierania sobie właściwego materjału słuchaczów.

Salkowski zwraca uwagę na zbyt wielkie w stosunku do innych państw rozpowszechnienie typu gimnazjalnego w Niemczech. Wskutek przepełnienia na polach pracy, wymagających przygotowania gimnazjalnego, olbrzymia masa abiturjentów, których wypuszczają gimnazja niemieckie, rzuciła się do studjów, bo poprostu nie wie, co z sobą po skończeniu gimnazjum zrobić. Gdyby im zamknąć drogę do studjów, powstałoby poważne zagadnienie natury społecznej. Chodzi więc nie o mechaniczne zmniejszenie liczby studjujących, lecz o najlepszy wybór. Tego wyboru dla specjalnych kierunków studjów nie zapewnia jednak oparcie się na typie gimnazjalnym. Nie suma bowiem wiadomości, lecz wyszkolenie w metodzie pracy i orjentacja umysłowa potrzebne są studentom. „Zwracam uwagę na to — powiada ten profesor politechniki — że szerokie koła techniczne, a zwłaszcza nauczyciele akademiccy, upatrują najlepsze przygotowanie do studjów technicznych nie w wyższej szkole realnej, lecz właśnie w gimnazjum humanistycznem" (str. 728). Wybór jednak musi być dokonany i jedynym środkiem pozostaje egzamin wstępny, chociaż i on nie jest zgoła miarodajny, ponieważ typ kandydata, mającego wiele wiadomości, nie pokrywa się wcale z typem pracownika naukowego. Egzamin mógłby być zatem ograniczony do tych kandydatów, którzy w gimnazjum nie osiągnęli dobrych ocen z odpowiadających wydziałowi przedmiotów (np. na politechnikę — z matematyki i fizyki), oraz do tych, którzy czują się pokrzywdzeni ocenami dostatecznemi, a nawet niedostatecznemi z tych przedmiotów.

U obu ostatnich autorów uderza myśl o konieczności uwzględnienia specjalnych uzdolnień absolwentów dla przyjęcia na różne gałęzie studjów, gdy dotychczasowa praktyka, o ile stosowała wybór, opierała się na zbyt mechanicznych kryterjach (posiadanie świadectwa wogóle, typ gimnazjum, suma wiadomości, okazana przy pośpiesznym i masowym egzaminie wstępnym i t. d.).

Poruszoną już przez Salkowskiego stronę społeczną sprawy egzaminów dojrzałości rozwija szczegółowo Paul Ziertmann („Ueber die soziologischen Funktionen der Rp."). Egzamin dojrzałości jest zjawiskiem, które podlega badaniu socjologicznemu, ponieważ z jego istnieniem związane są grupy ludzkie (grupy egzaminowanych, grupy egzaminujących, grupy władz państwowych) i funkcje społeczne, do których egzamin ten jest wstępem, jak np. przygotowanie do studjów wyższych, a zatem do badań naukowych i różnych zawodów praktycznych, potrzebnych społeczeństwu, a opartych na wyższych studjach, a także do zawodów, dla których jest dostatecznem przygotowaniem (średni urzędnicy państwowi i komunalni). Zamiast dawnego zróżnicowania zawodów, opartych na pochodzeniu, obecnie zróżnicowanie zawodów opiera się na wykształceniu. Dalej, świadectwo dojrzałości występuje jako czynnik przy uroszczeniach do wysokości wynagrodzenia; każdy zawód, broniąc swych interesów, ma tendencję do podnoszenia wymaganego cenzusu wykształcenia. Wreszcie świadectwo dojrzałości odgrywa rolę na rynku pracy: w rywalizacji o stanowiska w zawodach, wymagających pewnego cenzusu wykształcenia ogólnego, zostają uprzywilejowane osoby, posiadające cenzus wyższy, o ile nie znalazły odpowiedniego zajęcia w zawodzie właściwym wskutek przepełnienia. Stąd dążność do zdobycia świadectwa dojrzałości staje się coraz powszechniejsza, a w skutkach społecznych oznacza ona odciążenie rynku pracy, ponieważ przyszli maturzyści przez pięć lat po ukończeniu wieku szkolnego nie wstępują do pracy zawodowej. Ci zaś, którzy i po ukończeniu gimnazjum nie znajdują pola pracy, wstępują do uniwersytetu. Tak więc stosunki gospodarczo-społeczne powodują nadmierny napływ do gimnazjów i do szkół akademickich i na fakcie tym sprawdza się prawo socjologiczne: im większa grupa, tem niższy jej poziom. Wniosek z tego socjologicznego roztrząsania jest dość pesymistyczny. Świadectwo dojrzałości jest ściśle związane ze stanem rynku pracy i wywiera na niego różnorodny wpływ pod względem ilościowym i jakościowym. Rzecz jednak wątpliwa, czy, o ile te objawy są niepożądane, można temu zaradzić przez pozornie prosty sposób utrudnienia samego egzaminu.

Jak widzimy, sprawa egzaminu dojrzałości w Prusach (Niemczech) natrafia na te same zagadnienia, co u nas: przepełnienie szkół akademickich, niedostateczne przygotowanie kandydatów do studjów, brak bezpośrednich dróg pracy dla abiturjentów, niedostateczna selekcja uczniów do klas wyższych, mechaniczność oceny kandydatów na podstawie samego egzaminu i t. d. Nie zwrócono tylko uwagi na jedną stronę, która, przynajmniej u nas, daje się spostrzec. Oto różnica wymagań, stawianych uczniom w gimnazjum i studentom w szkołach akademickich, sprawia częstokroć, że studja kończą naogół lepiej i prędzej ci, którzy przez gimnazjum przebijali się z większym trudem: nie najlepiej uzdolnieni, lecz najbardziej pracowici. Jest to może jednym z wyników obecnego planu studjów i egza-

minów akademickich, pozostawiających studentom małe pole do pracy samodzielnej, a zmuszających wobec znacznej ilości wymagań formalnych do ograniczania się do zakresu egzaminacyjnego. W każdym razie, nie dając pocieszającej perspektywy dla twórczości naukowej przyszłego pokolenia, rozbieżność ta każe poważnie się zastanowić nad rolą, formą i uprawnieniami egzaminu dojrzałości [1]. *Dr. Adam Zieleńczyk.*

Z czasopism psychologicznych.

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1930, zeszyty 9—12) [2]

B. Grahmann w artykule o przeżywaniu krajobrazu [3] przez młodzież daje wycinek z większej pracy, w której zajmuje się sposobem apercepcji krajobrazu. Omawia w niniejszem czasopiśmie specjalnie tylko zagadnienia spostrzeżenia kształtu krajobrazu pod względem jego formalnej struktury. Badania zostały przeprowadzone zapomocą projekcji przezroczy wybranych 51 krajobrazów.

Można rozróżnić trzy rodzaje spostrzegania krajobrazu, znane zresztą z badań nowoczesnego kierunku psychologji — psychologji kształtu (Gestaltspsychologie: Wertheimer, Koffka, Sander). Pierwszy sposób polega na globalnem, niezróżniczkowanem uchwyceniu całokształtu z następującą dopiero wtórnie analizą. Drugi, zauważony przez autora, sposób polegał na uchwyceniu w pierwszym oglądzie pewnych dominujących partyj, czy szczegółów krajobrazu, dookoła których w dalszem spostrzeganiu występowały dopiero inne momenty całości. W trzeciej odmianie sposobu apercepcji już od samego początku, poza ogólnem globalnem wrażeniem, występowała świadomość układu i rozczłonkowania kształtu krajobrazu.

Mamy wątpliwości, czy ten podział spostrzegania, wyróżniony przez autora, nie odnosi się raczej do sposobu spisywania swych wrażeń przez badanych. W opisie mogą, a poniekąd nawet muszą, występować analogiczne sposoby ujęcia opisu.

W każdym razie badania w tym zakresie mogą być pożyteczne dla bliższego poznania reakcji młodzieży na krajobraz. Autor niniejszego sprawozdania bada od dłuższego czasu uczuciową reakcję młodzieży na krajobraz w różnych fazach rozwoju. Ten rodzaj reakcji zaznacza się też szczególnie silnie w protokółach, podanych w omawianym artykule.

---

[1] Sprawie tej na tle zestawienia różnych form dopuszczania do studjów wyższych w rozmaitych krajach poświęcił referent własne uwagi w artykule „Świadectwo dojrzałości a wstęp do szkół akademickich" (Muzeum, 1926).

[2] Poprzednie zeszyty były zreferowane w zesz. 9, 1930 Oświaty i Wychowania. *(Przyp. red.).*

[3] Bernhard Grahmann, Landschaftserlebnis und Landschaftsbild, zesz. 9.

H. L. Köster[1] podaje zebrane przez siebie, bardzo ciekawe cyfry, dotyczące stosunku ogólnej inteligencji do uzdolnienia muzykalnego, rysunkowego i technicznego. Ocena zarówno zdolności ogólnej, jak zdolności specjalnych, została przeprowadzona w sposób podlegający krytyce, z czego sobie zresztą sam autor zdaje sprawę. Ocena została bowiem przeprowadzona przez nauczycieli bez pomocy badań specjalnych testami etc., przyczem, oczywiście, między oceną poszczególnych nauczycieli występowały bardzo znaczne różnice. Jednak wobec tego, że obliczono bardzo duży materjał (3.381 uczniów), można wyniki w pewnej mierze uważać za przedstawiające w przybliżeniu rzeczywisty obraz częstości tych uzdolnień.

Najmniej inteligentni wykazują cokolwiek niższy procent uzdolnień specjalnych i naodwrót. Naogół na wszystkich szczeblach inteligencji ogólnej zdolności specjalne układają się raczej w przybliżeniu do krzywej Gaussa. Nie można, zdaniem autora, powiedzieć, że „uczniowie wyraźnie inteligentni są prawdopodobnie także raczej uzdolnieni muzykalnie, rysunkowo lub technicznie, choć przeciętnie ich wydajność również w tych dziedzinach jest cokolwiek większa".

W. Classen[2] pisze w bardzo ciekawej rozprawie o zjawisku zastanowienia, przystawania, zatrzymywania się w trakcie aktu myślenia i pedagogicznem znaczeniu tego zjawiska. Praca ta dotyczy tego samego zagadnienia, jakie porusza Claparède w swej nauce o pełnym akcie myślenia (patrz: Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers). Zagadnienie to znalazło również dosyć szerokie uwzględnienie w nowoczesnej pedagogice amerykańskiej — metoda projektów (patrz: polskie tłumaczenie: J. A. Stevenson, Metoda projektów w nauczaniu, Książnica-Atlas). Analiza procesu zastanowienia się w myśleniu jest u autora niniejszej pracy bardzo subtelna i przynosi nam głębszy wgląd w istotę tego zjawiska. Nie możemy tu z braku miejsca iść śladem rozumowań autora. Powtórzmy tylko to, co on mówi o kształcącej wartości takich zatrzymań się i refleksyj w trakcie procesu myślenia. Mają one ten skutek, że energja myśli, natrafiwszy na przeszkodę, niejako się nasila, jak w strumieniu, który natrafił na tamę, podnosi się poziom wody. Energja ta szuka nowych dróg ujścia i wpływa na dalszy przebieg myśli w ten sposób, że uwaga zatrzymuje się przy przeszkodzie i bada ją, że myśl szuka nowych sposobów wyjścia z sytuacji, że zostaje przeprowadzona korektura dotychczasowego mylnego punktu widzenia, że umysł pracuje nad dokładniejszem zdaniem sobie sprawy z sytuacji i t. d. Często występujące tego rodzaju przezwyciężenia zahamowań i zastanowienia mają wpływ kształcący stały

---

[1] Herman L. Köster, Ueber das Verhältnis der intellektuellen Begabung zur musikalischen, zeichnerischen und technischen Begabung, zesz. 9.

[2] Willy Classen, Der Vorgang des „Stutzens" und seine pädagogische Bedeutung, zesz. 9.

na myślenie wogóle, a mianowicie: a) uczymy się unikać powierzchownego myślenia i jesteśmy zgóry nastawieni na dokładność i skrupulatność; następuje w każdym akcie kształcenie się funkcji myślenia, które na stałe pozostaje; b) pamięć zachowuje treść zdobytą w wysiłku aktu, ujawnioną dopiero po przezwyciężeniu zahamowania, o wiele trwalej i lepiej; c) myślenie zostaje nastawione na sprawdzanie, na korektę; d) myślenie „z przeszkodami" wywołuje zainteresowanie i może się stać radosnem właśnie przez branie tych przeszkód. Jeżeli potrafimy pobudzić uczniów, aby się zastanawiali nad zagadnieniem, to tem samem stwarzamy w nich zainteresowanie dla danego tematu.

Badania W. Illge nad sposobem wyjaśniania sobie zagadnień fizykalnych, przyrodniczych i psychologicznych przez dzieci w wieku 12—13 lat [1] mają tę wielką wadę, częstą zresztą w publikacjach niemieckich, że autor pomija milczeniem prace autorów zagranicznych, w których dany problem został omówiony. W tym wypadku W. Illge zdaje się nic nie wiedzieć o pracach Piaget'a, w których poruszone przez autora zagadnienia zostały już dawno bardzo skrupulatnie i systematycznie zbadane. Praca może jednak służyć osobom, nieznającym zagadnienia, do wprowadzenia w nie. Zawiera ona też szereg rzeczywiście ciekawych wypowiedzi, jak np.:

a) na pytanie, jak powstaje błyskawica: „Gdy ciężkie chmury zasłonią słońce, to promienie nie mogą ich przeniknąć, łączą się one w grubą wiązkę, która, jako błyskawica, przeszywa powietrze";

b) wiatr powstaje wskutek obrotów ziemi;

c) przyczyny zapamiętywania: „Myślę, że nasz mózg składa się z samych małych komórek. Obrazy znanych nam ludzi wchodzą do tych komórek. Gdy spotykamy znajomego, to nowy obrazek wędruje przez mózg i spotyka się ze starym. W ten sposób odpoznajemy tego człowieka".

Charakterystyczną cechą wyjaśnień na tym szczeblu są teorje realistyczne, oparte na własnej pozytywnej wiedzy i własnych obserwacjach, choć jeszcze nieuzgodnione z naukowemi poglądami.

Zeszyt dziewiąty zawiera pozatem wstęp do nowego dzieła W. Sterna o psychologji osobowości: „Studien zur Personwissenschaft". Stern wydał nowe opracowanie znanego dzieła „Person und Sache", starając się, zamiast filozoficzno-teoretycznego wprowadzenia, jakie tam szeroko rozwinął, dać pracę kładącą większy nacisk na wykazanie praktycznej doniosłości jego teorji personalizmu.

W końcu, w zeszycie tym znajduje się ciekawy krótki referat profesora Jaxy-Bykowskiego o pedagogicznej antropologji w Polsce. Ten dział badań znalazł u nas rzeczywiście szczególnie szerokie zastosowanie przez pracowników, grupujących się dookoła prof. Czekanowskiego. Byłoby rze-

---

[1] Willi Illge, Das Kind und das Unfassbare, zesz. 9.

czą bardzo pożądaną, żeby zagranica częściej była informowana o pracach naukowych z dziedziny pedagogiki i psychologji, dokonywanych u nas [1].

E. Meyer: Założenia filozoficzne wartości w wychowaniu człowieka u Fröbla [2]. Autor rozprawki o Fröblu stara się wyjaśnić charakter różnych pojęć, któremi się Fröbel posługuje, na tle epoki filozoficznej idealizmu, w której one powstały. Tem tłumaczy się, według niego, pewne przecenianie czynnika wewnętrznego, wiara w bezwzględną dobroć natury ludzkiej, optymizm wychowawczy etc. Stałą wartość mają niektóre idee pedagogiczne Fröbla, w których się zarysowują nowoczesne pojęcia wychowawcze z zakresu szkoły pracy, pośrednictwa zawodowego i t. p.

J. Crux i F. Haeger [3] przeprowadzają analizę uczucia sympatji. Zjawisko sympatji ma niewątpliwie bardzo duże znaczenie również w dziedzinie wychowania; „dla osiągnięcia pozytywnych wyników w pedagogice, jak wogóle przy oddziaływaniu na ludzi i kierowaniu ludźmi nie można się bez nich obyć i niczem ich zastąpić". Autorzy omawiają zależność sympatji od różnych czynników, jak np. zżycia się z kimś, wpływu ideałów i sympatyj, jakie się już posiada, na nawiązanie nowych sympatyj (np. ideał matki, przy wyborze żony), wpływu typu somatycznego (kretschmerowskiego) na skłanianie się do osób podobnego lub przeciwnego typu (autorzy twierdzą, że przy doborze płciowym szukamy typu przeciwnego) i t. p. Wogóle w pracy znajduje się szereg trafnych uwag, jednak nie wyczerpuje ona zagadnienia i nie jest oparta na konkretnych, ścisłych obserwacjach i na rzeczowych argumentach.

Artykuł W. G. Schuweracka [4] jest przyczynkiem do zawsze jeszcze tak mało znanego zagadnienia różnic psychicznych między dzieckiem sfer ubogich i sfer zamożnych. Wyniki pracy autora są jednak raczej negatywne, nie wykazują większych różnic, co, zdaniem mojem, polega przedewszystkiem na błędnej metodyce (należało przeciwstawić wypowiedzi bogatych i ubogich, a nie, jak to uczynił autor, wypowiedzi uczniów gimnazjalnych i uczniów szkół powszechnych); pozatem w pracy brak koniecznych obliczeń statystycznych. Badano dzieci w wieku 13—15 lat ze szkoły powszechnej i z gimnazjum. Materjał badań tworzyły wypracowania na te-

---

[1] Należy przy tej sposobności zanotować wydanie pierwszego biuletynu Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w obcym języku. Biuletyn ten, dający streszczenie prac wydanych przez Towarzystwo, został omówiony przez kilka czasopism zagranicznych.

[2] Eduard Meyer, Wertphilosophische Voraussetzungen in Fröbels Menschenerziehung, zesz. 10.

[3] J. Crux u. F. Haeger, Sympathie und Antipathie in ihren körperlich-seelischen Bindungen, zesz. 10.

[4] W. G. Schuwerack, Wünsche der Industriejugend, zesz. 10.

mat: „Co uczyniłbym, gdybym wygrał wielki los?", „gdybym był bogaty?" i t. p. Z rezultatów warto zanotować:

1) młodzież w tym wieku chciałaby mieć pieniądze, aby podróżować, aby poznać świat, aby zwiedzić nieznane kraje;

2) prawie wszyscy myślą o pieniądzu praktycznie i racjonalnie, chcą go użyć dla stworzenia sobie warsztatu pracy życiowej, widzą w nim podstawy i możliwości przyszłej wydajnej pracy zawodowej; tylko wyjątki chciałyby mieć wyłącznie przyjemności i wesołe życie dzięki pieniędzom;

3) często występują plany zbudowania własnego domu, w czem się przejawiają uczucia rodzinne.

W. Lembke: O rysunkach dzieci „pewnych siebie" i „nieśmiałych" [1]. Podczas gdy rysunki dzieci pod względem formy i struktury oddawna są dosyć dobrze zbadane, nie wiemy jeszcze dotąd prawie nic o rozwoju kolorystyki w dziecięcych malowankach. Z tego względu ciekawa jest próba niniejsza zbadania cech kolorystycznych rysunków dzieci w wieku 8—10 lat. Praca Lembkego ma jednak przedewszystkiem na celu badania charakterologiczne. Wyszukano w szkołach Hamburga siedemnaścioro dzieci, szczególnie pewnych siebie (frech), oraz siedemnaścioro dzieci, szczególnie nieśmiałych (według oceny nauczycieli). Z tabelarycznych zestawień autora zdaje się wynikać, że u dzieci śmiałych przeważają barwy ciemne, nieodgraniczone ostro, u dzieci nieśmiałych natomiast występowały barwy jasne, odgraniczone ostro i uzupełniające się. Metodycznym błędem pracy jest porównywanie rysunków, na różny temat zrobionych, co musi mieć pewien wpływ na kolorystykę. Mimo to silne różnice co do niektórych cech kolorystyki, występujące w tabeli, są zastanawiające.

Lisa Hübsch [2] w pracy o stałych związkach przywiązania, współpracy etc. między dziećmi w przedszkolu podaje szereg opisów i przykładów na podstawie dokładnych obserwacyj i notatek, dotyczących współżycia niektórych dzieci. W pracy tej, zdaniem mojem, zarysowuje się ciekawy problem socjologiczno-psychologiczny, szczególnie ze względu na metodykę badań. Wnioski opierają się bowiem na dokładnych, metodycznych obserwacjach i wykazują dwa ważne, a dotąd zwykle nieuwzględniane momenty: a) dane dziecko *x* stoi w bliskim związku z dzieckiem *y* co do zupełnie określonych funkcyj, czy wpływów psychicznych. Tak np., według podanych przykładów, między Kurtem a Helmutem jest stały związek, polegający na tem, że Helmut podaje pomysły pracy i daje wogóle inicjatywę, gdy tymczasem Kurt jest organizacją psychicznie silniejszą i bardziej wpływową. Uzupełniają się oni wzajemnie. Jeden jest dla drugiego potrzebny

---

[1] W. Lembke, Ueber Zeichnungen von „frechen" und „schüchternen" Schulkindern, zesz. 10.

[2] Lisa Hübsch, Dauerbeziehungen im Kindergarten und ihre Struktur, zesz. 10 i 11.

przy pracy i przy zabawie, przy czynnościach, zapełniających im czas; b) to samo dziecko, które jest naogół psychicznie silne i samodzielne, jest uległe i bierne wobec danego innego towarzysza przedszkola. Tak np. Kurt, taki pewny siebie wobec Helmuta, ulega wpływom innego dziecka — Vika.

W artykule o istocie i dostojności pedagogiki Fritz Blättner [1] polemizuje z artykułem R. Lochnera, zamieszczonym w zeszycie 1, 1930 tego samego czasopisma i już krótko przez nas scharakteryzowanym [2]. Artykuł Blättnera jest dosyć obszernem i, jak sądzę, bardzo trafnem uzasadnieniem tezy, że pedagogika, jako taka, nie jest nauką, bo ma pozanaukowe cele, unormowane przez pozanaukowe czynniki, że natomiast istnieją nauki pedagogiczne, które w sposób naukowy badają środki i przedmiot nauczania. „Dzięki temu powstaje, mimo że pedagogika niema charakteru nauki, coś w rodzaju stanowiska pomocniczego nauki wobec niej. Ma to, po pierwsze, wpływ personalny: pedagogika może tylko na tem zyskać, jeżeli pedagog jest naukowo przeszkolony, musi on jednak pozatem być czemś więcej, niż tylko naukowcem: musi mieć intuicję pedagogiczną i być twórczym, przewidującym i posiadać sztukę wychowania. Po drugie, wynika z tego wpływ objektywny: naukowa dydaktyka, jako nauka sztuki nauczania i psychologja wychowawcza, formułują o swym przedmiocie sądy objektywne i naukowo kontrolowane".

Jakie czynniki psychiczne wpływają na przebieg myśli przy zadaniach matematycznych? Autor tego artykułu, prof. G. Rose [3], napisał także obszerną pracę o psychologicznych podstawach nauczania w dziedzinie matematyki, wydaną niedawno [4]. W rozprawce niniejszej zajmuje się on przebiegiem i tokiem myśli przy rozwiązywaniu zadań matematycznych. Posługuje się przytem znanem w nowoczesnej psychologji przeciwstawieniem toku swobodnych kojarzeń i reprodukcyj pamięciowych przebiegowi myśli, skierowanej na określony cel, antycypującej już na wstępie rozważań nad zadaniem zarysowo wynik pracy myślowej i dobierającej materjał kojarzeniowy odpowiednio do zadania (Ach, Selz — „determinierende Tendenz", „schematische Antizipation").

W pierwszej części rozprawy jest mowa o stwarzaniu pamięciowych skojarzeń, potrzebnych w matematyce i nauce rachunków. Uczeń musi posiąść pewien stały i podstawowy zasób pamięciowy (np. tabliczkę mnożenia, przy której jeden element skojarzonego pamięciowo dwugłosu (np. „7×8") wywołuje automatycznie głos drugi („56")). Należy się jednak, według

---

[1] Fritz Blättner, Wesen und Würde der Pädagogik, zesz. 11.

[2] Patrz: Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 5.

[3] Gustav Rose, Welche psychischen Kräfte beeinflüssen den Vorstellungsverlauf bei der mathematischen Arbeit? zesz. 11.

[4] Gustav Rose, Die Schulung des Geistes durch den Mathematik- und Rechenunterricht, Leipzig, 1928.

autora, wystrzegać zbyt jednostronnej mechanizacji tych procesów i przez ciągłą odmianę w zakresie tych samych zadań stwarzać sposobność do zawsze świeżej i uważnej reprodukcji pamięciowej. Gotowość i umiejętność reprodukcji pamięciowo opanowanego materjału ma być jak największa i łatwa, ale zarazem, poza rutyną, musi istnieć łatwość przystosowania nabytej wiedzy do każdego nowego szczegółowego zadania.

W drugiej części rozprawy jest mowa o procesach myślowych przy rozwiązywaniu zadań matematycznych. Gdy uczeń ma wykonać zadanie, dotyczące np. trójkąta, to pojęcie trójkąta w umyśle jego jest powiązane z mniejszą lub większą ilością dat i elementów wiedzy, dotyczących tej figury, które w chwili rozwiązywania wszystkie w pewnej mierze mu się nasuwają. Czynność myślenia, skierowanego i dążącego do celu, polega na tem, żeby dokonać właściwego wyboru wśród mnogości możliwych skojarzeń i reprodukcyj pamięciowych. Na dokonywanie takiej celowej selekcji wśród nich wpływa szczególnie schematyczna antycypacja (Selz), t. j. pewien tymczasowy zarysowy, ramowy obraz przypuszczalnego wyniku zadania, plan, według którego układa się przebieg myśli w sposób pożądany. Myślenie takie odbywa się zwykle ze współudziałem wysiłku woli. Autor wykazuje rolę schematycznej antycypacji przy niektórych działaniach geometrycznych.

Zadanie zwykle zostaje rozwiązywane etapami i to jest konieczne i nieuniknione. Należy jednak, zdaniem autora, wyrobić w uczniach przedewszystkiem umiejętność nie tracenia z oczu głównego kierunku i schematu rozwiązania zadania matematycznego, bo to ma wpływ decydujący na sprawność myślenia matematycznego.

W dalszym ciągu rozprawy omawia autor stopnie jasności antycypacji oraz kolizje, jakie czasem powstają między myśleniem kojarzeniowem i reprodukującem, a myśleniem skierowanem. Trafne uwagi są poświęcone szkodliwemu wpływowi nadmiernego, nieswobodnego wysiłku myślenia na jego przebieg.

W rezultacie praca Rosego nie przynosi wiele konkretnych, pozytywnych stwierdzeń, jednak przeczytanie jej dla nauczycieli tego przedmiotu będzie miało korzyści.

W ostatnich latach wogóle daje się zauważyć dosyć ożywiona publicystyka w dziedzinie psychologicznych podstaw dydaktyki matematyki, mało jeszcze znana nauczycielom. Zainteresowanych odsyłam do wspomnianej książki Rosego, do omawianego tu czasopisma i do Zeitschrift für angewandte Psychologie.

H. Hochholzer[1] przeprowadził pomiary antropologiczne młodzieży męskiej w wieku 14—18 lat ze szkół dokształcających w Wiedniu. Według wy-

---

[1] Hans Hochholzer, Pubertätsphasen und Pubertätstypen des männlichen Jugendlichen, zesz. 12.

niku tych pomiarów, przydzielono młodzież do znanych typów kretschmerowskich, względnie do typu rasowego. Starano się stwierdzić, czy u młodzieży, należącej do różnych typów antropologicznych, przebieg faz okresu dojrzewania jest różny, oraz czy u poszczególnych typów somatycznych występują odrębne układy, czy natężenia struktury psychicznej w tym okresie.

Badania autora zdają się wykazywać, że u różnych typów kretschmerowskich tempo i dynamika przebiegu poszczególnych faz okresu dojrzewania są różne.

M. Keilhacker[1] zbadał wypowiedzi badanych dzieci i młodzieży, dotyczące pojęcia „sprawiedliwy". Materjał zebrany obejmuje 1.184 wypracowań, dotyczących innego tematu, a mianowicie właściwości „idealnego" nauczyciela, tak jak go sobie wyobraża uczeń. W omówionej pracy zbadano, co i jak sądziły dzieci o cechach „sprawiedliwości" u nauczyciela. Cechę tę wymienia duży procent badanych dzieci i uważa ją za bardzo ważną i istotną.

Rozwój pojęcia „sprawiedliwy" jest, według zbadanego materjału, mniej więcej następujący: dzieci najpierw występują poprostu z maksymą i postulatem, że nauczyciel ma być sprawiedliwy; starsze dzieci zaczynają uzasadniać, dlaczego nauczyciel powinien być sprawiedliwy i jakie są następstwa jego sprawiedliwości lub niesprawiedliwości; dopiero w starszych rocznikach pojawia się też pojęcie sprawiedliwości w znaczeniu abstrakcyjnem, zamiast konkretnego stosowania postulatu „sprawiedliwy". Dalej, z wiekiem występuje dyferencjacja pojęcia, a na samym końcu, u najstarszych, znajdują się też refleksje, dotyczące trudności, jakie nastręcza praktyka sprawiedliwości.

W pracy podzielono materjał wypowiedzeń według klas, a nie według wieku, i nie podano procentowych cyfr. I jedno i drugie utrudnia zorjentowanie się w wynikach. Natomiast należy podkreślić słuszność założenia pracy, w której autor chce przedstawić rozwój pojęcia „sprawiedliwy" w sposób inny, niż to się zwykle robi w pracach o definicji u dzieci. Za punkt wyjścia obrał on następujący trafny cytat: „Pojęcia są w swoim rozwoju pierwotnie kompleksami i szeregami doświadczenia, które stopniowo się u nas doskonalą. Wskutek ich swoistego rozwoju nie są one w każdym razie często zmysłowemi, ani też intelektualnemi tworami, lecz zawierają dużo współczynników emocjonalnych. Nie są skrystalizowanemi przedmiotami, lecz kompleksami, wytworami o kojarzeniowej strukturze". Badania autora dotyczą też nietyle umiejętności i poprawności definjowania, ile zakresu sfery skojarzeń właściwych i istotnych dla pojęcia „sprawiedliwy".

---

[1] Martin Keilhacker, Die Entwicklung des Begriffes „gerecht" bei Kindern und Jugendlichen, zesz. 12.

Autor następnego artykułu o wyborze zawodu zależnie od ilości rodzeństwa, Adolf Busemann[1], znany jest z licznych prac psychologiczno-socjologicznych, dotyczących wpływu środowiska na psychikę i jej rozwój. Omawia on w krótkiej, ale ciekawej rozprawce, którą tu referujemy, zagadnienie, czem się tłumaczy dający się często zaobserwować fakt, że z pośród dzieci, mających liczne rodzeństwo, wyrastają ludzie wybitni, mimo że warunki higjeniczne i warunki kształcenia w takich środowiskach są zwykle gorsze, niż w rodzinach o małej ilości dzieci. Według wyników jego badań, przedstawionych w niniejszej pracy, można ten fakt jednak przypisywać właśnie środowisku, a nie dziedzicznym wpływom.

Przy podziale uczniów według tego, czy wyrazili oni chęć wyboru zawodu wyższego lub na tym samym poziomie stojącego, jak zawód rodziców, okazało się, 1) że wśród dzieci, mających liczne rodzeństwo, jest większa ilość dążących do wybicia się w życiu i osiągnięcia lepszego stanowiska niż to, które ma ojciec, 2) że te dzieci wykazują też naogół lepsze postępy w szkole.

Ten fakt, zaobserwowany zresztą, jak autor przyznaje, na niedostatecznej ilości wypadków (160 badanych), tłumaczy on dodatnim wpływem środowiska o dużej ilości dzieci, t. j. współzawodnictwem z rodzeństwem i dążeniem do kompensacji, do zdobycia lepszych warunków życiowych, niż te, które są typowe dla licznej rodziny.

W krótkim szkicu omawia J. Geissler[2] błędy przy czytaniu. Najczęstsze (69%) są błędy wynikające z tego, że wyraz błędnie zamiast właściwego odczytany z tych czy innych powodów jest dziecku bliżej znany. Przytem główną rolę odgrywa podobieństwo akustyczne, optyczne lub dotyczące sensu. Drugą kategorją błędów, którą Geissler bliżej omawia, jest kategorja błędów z perseweracji. Persewerują szczególnie takie wyrazy, czy elementy, na które w trakcie czytania zwraca się intensywniejsza uwaga. Inne rodzaje błędów nie zostały w pracy bliżej omówione.

Praca ta nawiązuje do podstawowej w tej dziedzinie książki Weimera o błędach z punktu widzenia psychologicznego (Weimer, Psychologie der Fehler, 1929), którą omówiłem w pierwszym roczniku czasopisma „Chowanna". Weimer wygłasza tam słuszną tezę, że uwaga nauczyciela powinna być zawsze skierowana przedewszystkiem na p r z y c z y n y danego konkretnego błędu, który uczeń zrobi w zadaniach, na psychiczne mechanizmy, które go spowodowały, a nie na sam tylko błąd jako taki.

Stefan Szuman.

---

[1] Adolf Busemann, Berufswahl und Geschwisterzahl, zesz. 12.

[2] J. Geissler, Verlesungen bei normalen Schülern, zesz. 12.

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Stefan Baley. Psychologja wieku dojrzewania. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Nr. 5. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 264.

Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 roku. W 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Przygotowany pod redakcją *Maksymiljana Tazbira,* sekretarza Zjazdu. Warszawa—Lwów. Książnica-Atlas. 1931. Str. 172.

Dr. Mikołaj Rubakin. Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń. (Odczyt wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie Zrzeszeń Pedagogicznych, lipiec 1929 r., w Sekcji Bibljotek). Tłum. Marja Gutry. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego". Kraków. Skład gł.: Poradnia Bibljoteczna, Warszawa, ul. Nowogrodzka 21 m. 51. Str. 14.

Franciszek Sedlaczek. Bibljografja dotycząca działalności samorządu w zakresie oświaty pozaszkolnej (1905 do 1. IV. 1930). — Odbitka z kwartalnika „Samorząd Terytorjalny", Nr. 3 i 4, 1930. — Warszawa. Skł. gł.: Samorządowy Instytut Wydawniczy. 1931. Str. 33.

Mieczysław Węgrzecki. Ruch turystyczny w Polsce w roku 1929. — Związek Polskich Towarzystw Turystycznych. Centralne Biuro Ewidencji Wycieczek. — Warszawa. Nakł. Zw. P. Tow. Tur. Z subwencji Banku Gosp. Kraj. 1930. Str. 75 + 4 nlb.

KRONIKA

PIERWSZA KONFERENCJA SOCJOLOGÓW POLSKICH

W dn. 26, 27 i 28 marca r. b. obradowała w Poznaniu Pierwsza Konferencja Socjologów Polskich, która zgromadziła liczne grono pracowników naukowych na polu socjologji i dziedzin pogranicznych. Na część naukową konferencji złożyły się następujące referaty: Prof. Wacław Makowski: Znaczenie reklamy politycznej dla kształtowania t. zw. woli społecznej. Prof. Stefan Błachowski: Myślenie magiczne u młodzieży. Dr. Aleksander Kielski: Metodologiczne podstawy nauk społecznych ze szczególnem uwzględnieniem socjologji. Prof. Ludwik Krzywicki: Pierwotne rozmiary więzi społecznej. Prof. Florjan Znaniecki: Pojęcia ilościowe w socjologji. Dr. Paweł Rybicki: Dwa główne typy przynależności do grup społecznych. Prof. Helena Radlińska: Program badań nad „drugorocznością" w szkole powszechnej. Dr. Mieczysław Szerer: Stosunek socjologji do nauki o państwie Ks. Dr. Alojzy Poszwa: Życie społeczne polskiej emigracji rolnej we Francji. Kazimierz Korniłowicz: Ośrodki wartościowania i ich wpływ na działalność. Dr. Stanisław Orsini-Rosenberg: Rozkład grup konformistycznych ze szczególnem uwzględnieniem grup ludowych. Ks. Dr. Franciszek Mirek: Obecny stan badań nad tłumem. Dr. Karol Stojanowski: Grupa społeczna o podstawie rasowej. Dr. Józef Chałasiński: Autobiografja jako materjał socjologiczny. Prof. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka: Stosunek podporządkowania i jego zasadnicze formy.

Konferencja zawiązała Polskie Towarzystwo Socjologiczne z siedzibą główną w Warszawie oraz z lokalnemi oddziałami w miastach uniwersyteckich. Do Zarządu Głównego Towarzystwa weszli: Prof. Ludwik Krzywicki jako prezes, Prof. Wacław Makowski, Prof. Ludwik Kulczycki, Prof. Florjan Znaniecki — jako członkowie Zarządu, Dr. Aleksander Kielski jako sekretarz oraz Kazimierz Korniłowicz i Benedykt Kubski — jako zastępcy.

Organem Polskiego Towarzystwa Socjologicznego będzie kwartalnik „Przegląd Socjologiczny", który zaczął wychodzić w Poznaniu od początku 1930 r. Dotąd ukazały się zeszyty: 1 i 2/4, 1930, stanowiące Rocznik I.

Jako tematy następnej konferencji przewidziane są dwa główne zagadnienia: zmiany społeczne oraz socjologja a wychowanie. *Ch.*

POSIEDZENIE KOMITETU REDAKCYJNEGO SŁOWNIKA GEOGRAFICZNEGO PAŃSTWA POLSKIEGO

W dniu 22 marca r. b. odbyło się w lokalu redakcji Słownika Geograficznego Państwa Polskiego (Polskie Towarzystwo Krajoznawcze) posiedzenie komitetu redakcyjnego Słownika pod przewodnictwem prof. dr. Eugenjusza Romera (Lwów) przy udziale prof. dr. Fr. Bujaka (Lwów), dr. Reginy Fleszarowej (Warszawa), St. Małkowskiego (Warszawa), prof. dr. Kazimierza Nitscha (Kraków), prof. dr. Stanisława Pawłowskiego (Poznań), prof. dr. Semkowicza (Kraków), wizytatora Michała Siwaka (Warszawa), dr. B. Zaborskiego (Kraków) i redaktora naczelnego prof. dr. Stanisława Arnolda. Komitet redakcyjny powziął szereg uchwał, dotyczących spraw budżetowych, przestudjował projekt kwestjonarjusza, mającego stać się podstawą dla zbierania materjału terenowego dla Słownika. Postanowiono w najbliższym czasie przystąpić do zorganizowania poszczególnych redakcyjnych komisyj regjonalnych, przyczem jako pierwsze ich zadanie wysunięto pracę nad zebraniem wszystkich nazw geograficznych, występujących na obszarze Rzeczypospolitej i mających znaleźć się w Słowniku. W związku z tem komitet zatwierdził tekst odpowiedniej instrukcji.

Na zakończenie odbyło się zebranie towarzyskie, zorganizowane przez Radę Główną Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego i Redakcję Słownika.

OGÓLNOPOLSKI ZJAZD TURYSTYCZNY

W dniu 17 marca b. r. w sali Rady Miejskiej w Warszawie odbył się na zaproszenie P. Ministra Robót Publicznych Ogólnopolski Zjazd Towarzystw Krajoznawczych, Turystycznych i Przemysłu Turystycznego. Na zjazd przybyło około 200 delegatów towarzystw, izb przemysłowo-handlowych, sfer przemysłowych i kupieckich i t. d.

Zjazd otworzył P. Minister Robót Publicznych, inż. Norwid-Neugebauer, który w przemówieniu inauguracyjnem zapoznał obecnych z genezą zjazdu i powodami, dla których zjazd został zwołany w tym komplecie. Obradom przewodniczył prezes Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, inż. Zygmunt Słomiński.

Referaty wygłosili: b. Wiceminister Skarbu p. Stefan Starzyński na temat: „Ekonomiczne znaczenie ruchu turystycznego w Polsce", prezes Związku Towarzystw Turystycznych p. Stanisław Osiecki na temat: „Czy może się rozwijać turystyka w Polsce bez świadczeń społecznych?" oraz dr. M. Orłowicz na temat: „Organizacja turystyki w Polsce".

Zjazd uchwalił wyłonić komitet organizacyjny dla omówienia szczegółów, dotyczących przystąpienia do opracowania ustawy o popieraniu turystyki w Polsce, a skład przyszłego komitetu zostanie uprzednio przedstawiony P. Ministrowi Robót Publicznych do zatwierdzenia.

Zjazd był podsumowaniem prac Komisji Międzyministerjalnej do zbadania zagadnień turystyki. Prace te ukazały się jednocześnie w osobnej publikacji, która objęła zagadnienia następujące: 1) gospodarcze znaczenie ruchu turystycznego: a) znaczenie turystyki w bilansie płatniczym niektórych państw europejskich, b) znaczenie turystyki w bilansie płatniczym Polski, c) wpływ ruchu turystycznego na życie gospodarcze, d) zagraniczny i wewnętrzny ruch turystyczny w Polsce; 2) stan obecny opieki nad turystyką i organizacja turystyki w Polsce: a) opieka państwowa, b) organizacje samorządowe, c) organizacje społeczne, d) organizacje zawodowe; 3) stan obecny przemysłu turystycznego i urządzeń turystycznych w Polsce: a) przemysł hotelowy w Polsce, b) uzdrowiska w Polsce, c) drogi i szosy, d) przewodniki dla turystów, e) przemysł autobusowy; 4) organizacja opieki nad turystyką zagranicą: a) organizacje opieki państwowej nad turystyką, b) organizacje społeczne, c) biura podróży, d) propaganda turystyczna; 5) Polski Urząd Turystyczny i jego organy doradcze: a) Polski Urząd Turystyczny, b) Międzyministerjalna Komisja Turystyczna, c) Państwowa Rada Turystyczna, d) Biuro Propagandy Turystycznej Polskich Kolei Państwowych; 6) działalność społeczna w dziedzinie turystyki: a) działalność samorządów, b) przemysł turystyczny, c) biura podróży, d) działalność Towarzystw Turystycznych, e) Związki Propagandy Turystycznej; 7) ustawa o popieraniu turystyki; 8) wnioski końcowe i rezolucje Komisji Międzyministerjalnej do zbadania zagadnień turystyki.

W zakończeniu publikacja podaje sprawozdanie z działalności Komisji wraz z załącznikami, zawierającemi wniosek Ministra Robót Publicznych o Polskim Urzędzie Turystycznym i program działalności tegoż Urzędu.

BIURO INFORMACYJNE DLA SPRAW WYCIECZKOWYCH I TURYSTYCZNYCH W GDAŃSKU

Ze względu na zbliżający się sezon wycieczkowy i przewidywane urządzanie przez młodzież szkolną wycieczek zbiorowych nad polskie morze i do Gdańska zwracamy uwagę na istniejące w Gdańsku Biuro informacyjne dla spraw wycieczkowych i turystycznych.

Biuro dostarcza za pewną opłatą kwalifikowanych przewodników, wskazuje polskie restauracje, posiada dla zbiorowych wycieczek urządzone schronisko noclegowe, — pośredniczy też w uzyskiwaniu w Senacie gdańskim zezwolenia na wjazd na terytorjum W. M. Gdańska.

Do wjazdu na terytorjum W. M. Gdańska dla wycieczek zbiorowych potrzebny jest, mianowicie, t. zw. „Wykaz zbiorowy", potwierdzony przez Komisarjat Generalny R. P. P. i przez Senat gdański. W tym celu kierownictwo zakładu urządzającego wycieczki winno sporządzić wykaz imienny uczestników wycieczki i przedstawić go odpowiedniemu starostwu w celu uzyskania urzędowego potwierdzenia, że wszystkie osoby wymienione w nim

są obywatelami polskimi. Tak sporządzony i potwierdzony przez starostwo wykaz należy na kilka dni przed zamierzonym przyjazdem nadesłać do Biura informacyjnego dla spr. wyc. i tur. w Gdańsku (Dworzec Główny, poczta polska), które zajmie się uzyskaniem zezwolenia na wjazd w Komisarjacie Generalnym R. P. P. oraz w Senacie gdańskim i tak uzupełniony wykaz odeśle zpowrotem kierownictwu szkoły.

ZBIÓRKA NA „DAR NARODOWY 3 MAJA"

Okólnikiem z dnia 28 lutego 1931 r., Nr. I. Prez. 1273/31 Pan Minister W. R. i O. P. zezwolił, podobnie jak w latach ubiegłych, na urządzenie w szkołach zbiórki Daru Narodowego 3 Maja w dniach od 3 do 9 maja r. b. na cele oświatowe na rzecz następujących towarzystw oświatowych:

1. Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie — na obszarze województw: białostockiego, kieleckiego, lubelskiego, łódzkiego, warszawskiego, nowogródzkiego, poleskiego i wołyńskiego oraz na obszarze m. st. Warszawy;
2. Polskiej Macierzy Szkolnej Ziem Wschodnich w Wilnie — na obszarze województwa wileńskiego;
3. Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie — na obszarze województw: krakowskiego, lwowskiego, stanisławowskiego i tarnopolskiego;
4. Towarzystwa Czytelni Ludowych w Poznaniu — na obszarze województw: poznańskiego, pomorskiego i górnośląskiej części województwa śląskiego;
5. Polskiej Macierzy Szkolnej w Cieszynie — na obszarze cieszyńskim województwa śląskiego.

POLSKA STACJA BADAŃ WĘDRÓWEK PTAKÓW

Z inicjatywy zrzeszeń naukowo-przyrodniczych, zajmujących się ochroną ptaków, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przystąpiło w roku bieżącym do prac organizacyjnych nad utworzeniem stacji badawczej wędrówek ptaków.

Brak takiej placówki naukowej stawał się coraz bardziej palący, gdyż Polska, leżąc w pasie wiosennych i jesiennych ciągów ptasich, posiada bardzo korzystne pod tym względem położenie geograficzne.

To też powołanie do życia pierwszej takiej polskiej placówki badawczej przy Państwowem Muzeum Zoologicznem w Warszawie powitać należy z radością i przekonaniem, iż wyniki podjętej pracy nie zawiodą nadziei co do ich naukowego znaczenia.

Istotą tego rodzaju pracy jest zakładanie ptakom na nóżki lekkich, aluminjowych obrączek, czyli t. zw. obrączkowanie.

W tym celu chwyta się ptaki w specjalnie skonstruowane sieci, bądź

też masowo obrączkuje młode, lecz już podrośnięte ptaki — przed ich odlotem z gniazd.

Łatwo jest również zakładać obrączki ptakom, zamieszkującym sztuczne gniazda.

Obrączkuje się zasadniczo wszystkie gatunki ptaków, nietylko przelotnych, lecz również i osiadłych, gdyż tylko tą drogą można wyciągnąć wnioski co do długotrwałości życia ptaków, zmian upierzenia, czasu trwania przelotów, ich kierunku, szlaków i t. p.

Odpowiedni napis, wyryty na obrączce, wskazuje nazwę stacji, która obrączkę założyła i której obrączka ta powinna być jak najrychlej zwrócona, z podaniem miejsca i daty schwytania. Numer zaś pozwala stwierdzić w kwestjonarjuszu nazwę gatunku ptaka, datę obrączkowania, miejscowość, wiek i płeć.

Współpracownikami stacji są zazwyczaj leśnicy, rolnicy, nauczyciele i in., słowem ludzie, którzy oceniając należycie znaczenie powierzonej im pracy dla postępu nauki i posiadając odpowiednie zamiłowanie przyrodnicze, mieszkają w najbogatszych w ptaki miejscowościach, bądź też w pasie ptasich ciągów.

Pomyślne wyniki badań zależne są nietylko od odpowiedniego doboru współpracowników, obrączkujących ptaki, i od należytej propagandy wśród szerszych warstw społeczeństwa co do konieczności niezwłocznego zwracania obrączek, znalezionych na nóżkach zabitych lub złowionych ptaków, pod adresem stacji, lecz także od skutecznej ochrony wszelkich ptaków, głównie zaś śpiewających, przed wyłapywaniem dla celów handlowych, oraz od umożliwienia im najkorzystniejszych warunków gnieżdżenia się.

W tym celu zorganizowała się Sekcja Polska Międzynarodowego Komitetu Ochrony Ptaków, w której skład weszli przedstawiciele następujących instytucyj naukowych: Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie, Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika we Lwowie, Państwowego Muzeum Zoologicznego w Warszawie, Państwowego Instytutu Naukowego Gospodarstwa Wiejskiego w Puławach, Muzeum Tatrzańskiego im. T. Chałubińskiego w Zakopanem, Muzeum im. Dzieduszyckich we Lwowie, Polskiego Towarzystwa Leśnego we Lwowie i Państwowej Rady Ochrony Przyrody w Krakowie.

Ponadto istniejąca od lat paru organizacja społeczna — Liga Ochrony Przyrody — wyłoniła specjalną Sekcję Ochrony Ptaków, mającą na celu roztoczenie opieki nad dzikiemi ptakami oraz walkę z wszelkiego rodzaju przestępczością na tem polu.

Jedną z pierwszych czynności nowopowstałej przy Państwowem Muzeum Zoologicznem w Warszawie stacji będzie nawiązanie i podtrzymywanie ścisłego kontaktu z siecią stacyj ornitologicznych innych krajów, gdyż badania przelotów ptaków nie mogą być prowadzone wyłącznie w granicach poszczególnych państw.

AKCJA TĘPIENIA CHRABĄSZCZA

Wobec przewidywanej w roku bieżącym masowej rójki chrabąszcza majowego, którego larwy (pędraki) wyrządzają naszemu rolnictwu znaczne szkody, zwróciło się Ministerstwo Rolnictwa pismem z dnia 26 lutego 1931 r. Nr. 810/R do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z prośbą o wciągnięcie szkół powszechnych do organizującej się szerszej akcji zbierania i niszczenia owadów chrabąszcza w okresie ich lotu w celu niedopuszczenia do dalszego mnożenia się szkodnika.

W akcji tej, niezmiernie pożytecznej z punktu widzenia interesów rolnictwa, winno wziąć udział nauczycielstwo szkół powszechnych, organizując gromadne zbieranie chrabąszczy przez dzieci szkolne i współdziałając z zakładami ochrony roślin i organizacjami rolniczemi w przeprowadzaniu wspomnianej akcji.

Przed przystąpieniem do samej akcji winno nauczycielstwo zwrócić się do dziatwy szkolnej z odpowiedniem pouczeniem o szkodliwości chrabąszcza, uzasadniającej jego tępienie, oraz wskazać sposoby tępienia w ten sposób, ażeby nie stwarzać dla dzieci sposobności do znęcania się i okrucieństwa.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI CZYNNYCH W CZECHOSŁOWACJI

Sprawa dalszego kształcenia nauczycieli czynnych budzi wszędzie duże zainteresowanie, szczególniej tam, gdzie chodzi o dokonywanie reform szkolnictwa. W Czechosłowacji działają na tem polu następujące instytucje społeczne.

Szkoła Wyższych Studjów Pedagogicznych w Pradze, która w roku ubiegłym obchodziła dziesięciolecie swego istnienia, rozszerzyła w r. bież. zakres swego działania, tworząc nowe działy. Ma ich obecnie 12 następujących:

1. Studjum Pedagogiczne, które jest pierwotną Szkołą Wyższych Studjów Pedagogicznych, ma w r. 1930/31 zapisanych słuchaczy 331. W ciągu całego dotychczasowego istnienia tej uczelni liczba jej absolwentów wyniosła 1.600.

2. Wyższe Kursy Przygotowawcze dla nauczycieli zamierzających zdawać egzamin kwalifikacyjny dla szkół wydziałowych (mieszczańskich). Miały dotąd ogółem 1.400 absolwentów, a z nich przeszło 800 złożyło już całkowicie wspomniany egzamin.

3. Kursy robót ręcznych dla nauczycielstwa czynnego.

4. Dwuletni Fakultet Pedagogiczny. Przyjmuje absolwentów całkowitej szkoły średniej i przygotowuje ich do nauczania w szkołach powszechnych i wydziałowych. Ma w r. bież. na I roku 89 słuchaczy, a na II roku 65 słuchaczy.

5. Instytut Pedagogiki Eksperymentalnej. Przeprowadził badanie pisowni czeskiej, a w r. bież. prowadzi badania nad dziećmi w szkole Masaryka w Pradze VII pod kierunkiem prof. dr. O. Chlupa.

6. Komisja Reform Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Opracowała programy i wytyczne dla reformowanych szkół eksperymentalnych, według których przeprowadzane są eksperymenty w 1 reformowanem przedszkolu, w 3 reformowanych szkołach powszechnych, w 10 reformowanych „zróżnicowanych eksperymentalnych szkołach wydziałowych" oraz w 4 normalnych szkołach wydziałowych. Przewodniczącym tej komisji jest docent uniwersytetu dr. Wacław Przihoda.

7. Sekcja Wycieczkowa, która zorganizowała 2 naukowe wycieczki pedagogiczne do Niemiec, 1 do Szwajcarji i 1 do S. S. S. R.

8. Sekcja Wystawowa, mająca na celu urządzanie wystaw pedagogicznych.

9. Oddział szerzenia wiedzy pedagogicznej urządził kurs o szkołach reformowanych we wschodnich Czechach, w mieście Horzycach oraz pedagogiczny tydzień odczytowy w stoł. m. Pradze.

10. Seminarjum pedagogiczne reform szkolnych ma w r. bież. dwa oddziały: a) dla szkół powszechnych i wydziałowych i b) dla wyższych szkół średnich.

11. Sekcja wydawnicza.

12. Sprawozdania z dziedziny kultury.

Szkoła Wyższych Studjów Pedagogicznych w Brnie ukończy w r. bież. dziesiąty rok swej działalności. Program wykładów i ćwiczeń praktycznych z zakresu pedagogiki i jej nauk pomocniczych został w r. bież. rozszerzony o następujące wykłady: a) reformy szkolne, b) język nauczania w czeskosłowackich szkołach powszechnych i wydziałowych. Niektóre godziny tych przedmiotów mają charakter seminaryjny. Słuchaczom dawana jest możność prowadzenia naukowego badania i opracowywania poszczególnych działów. Ćwiczenia praktyczne pedagogiczno-psychologiczne prowadzone są w specjalnym instytucie pedagogiki eksperymentalnej, który ma sekcję pedagogiczną i sekcję psychologiczną.

Z powyższą uczelnią połączony jest także Wyższy Kurs Przygotowawczy dla nauczycieli szkół wydziałowych z działu matematyczno-technicznego. Kurs ten ma 23 słuchaczy; sama Szkoła W. St. P. liczy 94 słuchaczy. Zostało tu także utworzone praktyczne seminarjum dla nauczycielstwa szkół zawodowych. Uczestnicy jego omawiają na regularnych zebraniach sobotnich tematy związane z praktyką dydaktyczno-pedagogiczną w szkole wydziałowej. Dla nauczycielek gospodarstwa domowego było w roku ubiegłym zorganizowane seminarjum psychologiczne.

Związek nauczycielstwa słowackiego zorganizował w r. bież. w 3 miejscowościach wykłady o metodzie globalnej w nauczaniu

czytania. W roku ubiegłym duże powodzenie miały podobne wykłady o nauczaniu języka w Turczańskim św. Marcinie w czasie feryj wielkanocnych oraz wakacyjny kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa w Zwoleniu.

Na Morawach dąży się do tego, ażeby dokształcanie nauczycieli czynnych było dostosowane do wymagań współczesnych i potrzeb nauczycielstwa. W tym celu porozumiało się kuratorjum Akademji Pedagogicznej w Brnie z nowoutworzonym Ośrodkiem Pedagogicznym i z Sekcją Pedagogiczną Głównego Związku Nauczycielskiego na Morawach dla organizowania seminarjów, poświęconych naukom i umiejętnościom, praktyce szkolnej i językom. Ta inicjatywa została zużytkowana przez władze szkolne dla zorganizowania pracy nauczycielstwa w kierunku oceny nowego programu nauki w szkołach powszechnych, który został szczegółowo opracowany i w r. bież. zastosowany już w szkołach. Przy pomocy Ośrodka Pedagogicznego zorganizowanych zostało 6 okręgowych seminarjów pedagogicznych, na których mają być przedyskutowane wytyczne tendencje nowych programów nauki. Seminarja takie powstały w Iglawie, Znojmie, Węg. Hradyszczu, Wałaskiem Międzyrzeczu, Morawskiej Ostrawie i w Zabrzegu. W każdej z tych miejscowości odbędzie się 6 seminaryjnych zebrań, które zorganizują organizacje nauczycielstwa odpowiednich okręgów, główny Ośrodek Pedagogiczny postara się o wykładających; koszty podzielone będą między obie strony. Ośrodek Pedagogiczny stara się o stworzenie podstaw wewnętrznego przekształcenia pracy szkolnej. Mają tu być wyjaśniane pojęcia: zasady pracy, indywidualizacji nauczania, zasady szkoły czynnej, jedności pracy szkolnej, różnicowania jakościowego i ilościowego celów nauki. Od rozważań teoretycznych ma się wszędzie przechodzić do praktycznego rozwiązywania nowych zadań wychowawczych i dydaktycznych z wewnętrznem przeświadczeniem o słuszności nowych dróg i z należytem orjentowaniem się w nowych metodach. Przedewszystkiem wszędzie będą omówione podstawy miejscowego planu nauczania, wynikającego z nowych wytycznych programu szkoły powszechnej. W końcu obecnego roku szkolnego zbiorą się powiatowe komisje, składające się ze znawców poszczególnych opracowywanych działów, przeprowadzą analizę podstawowych schematów i nakreślą minimalny plan, który ma być ułożony zarówno w całokształcie, jak i w szczegółach z uwzględnieniem naturalnych i kulturalnych cech każdego regjonu. Sekcja dydaktyczna Ośrodka Pedagogicznego, — która do praktyki szkolnej wprowadza myśl wytyczną: od określonych czynności do ogólnych podstawowych schematów pojęciowych — zbierze wszystkie elaboraty opracowane przez komisje (zespoły pracy) powiatowe, przeprowadzi syntezę uzyskanych doświadczeń oraz przedstawionych projektów i poda całkowite studjum o podstawowym planie Ministerstwu Szkolnictwa.

Pomysł powiatowych seminarjów pedagogicznych (zespołów pracy)

jest bardzo stosowną formą dalszego samokształcenia się nauczycielstwa.

Należy nadmienić, że wszystkie powyższe rodzaje kształcenia się nauczycieli czynnych powstały z własnej inicjatywy i własnemi siłami nauczycielstwa czeskosłowackiego. *Em. Lippert.*

SPRAWA PODRĘCZNIKÓW W PRASIE NIEMIECKIEJ

Skargi na drożyznę podręczników szkolnych są u nas, jak wiadomo, dość częste. Czy narzekania te w całej rozciągłości są słuszne? Czy podręczniki są, stosunkowo biorąc, istotnie droższe od innych artykułów pierwszej potrzeby? I czy są uważane za artykuły pierwszej potrzeby? Dużoby się dało o tem powiedzieć. Narazie ograniczę się do stwierdzenia, którem zresztą trudno się pocieszać, że i gdzieindziej toczy się to „błędne koło".

I tak np. „Berliner Lokal Anzeiger" (22. II. 1931, Nr. 90) ogłosił wynik ankiety, dotyczącej sprawy podręczników szkolnych: mamy więc tam opinję matki, nauczyciela i księgarza. Celem ankiety było znalezienie sposobu obniżenia ceny książki szkolnej. Pierwszy głos ma matka. Zaczyna od ubolewania, że w chwili radosnej, gdy dziecko przechodzi do wyższej klasy, pojawia się troska związana z zakupem nowych podręczników. A przecież wielu ojcom i matkom dochody wystarczają jedynie na zaspokojenie codziennych potrzeb. (A więc podręcznik dla tej matki wyraźnie nie jest artykułem pierwszej potrzeby). Czyż wobec tego nie zjawia się konieczność przejmowania książek przez młodsze rodzeństwo i unikania nowych wydań, wprowadzających drobne, nieistotne zmiany? Zastanawia się również, czy, jeśli już zachodzą pewne zmiany tekstu, nie wystarczyłoby zaznaczenie ich w klasie przez nauczyciela?

Ciekawych informacyj w tej sprawie udzielili nauczyciele. I oni zdają sobie dobrze sprawę z troski rodziców, pojawiającej się w chwili zakupywania podręczników. Twierdzą jednak, że chyba niema szkoły, w której żądanoby, aby uczeń posiadał koniecznie ostatnie wydanie książki. Jeżeli zaś podręcznik istotnie jest przestarzały i musi być przerobiony, większość szkół zwraca się do wydawcy z prośbą o bezpłatne egzemplarze dla wypożyczalni szkolnej. Wtedy uczniowie, w miarę zapotrzebowania, kolejno książkę otrzymują. Wprowadzenie do szkoły nowego podręcznika może jedynie nastąpić za zgodą władzy szkolnej. Aby zaś umożliwić uczniom nabywanie książek po możliwie najniższej cenie, zamawia się w księgarniach znaczniejszą liczbę egzemplarzy i w ten sposób uzyskuje się większą zniżkę lub też dodatkowe bezpłatne egzemplarze.

Podkreślają też nauczyciele, że niekoniecznie muszą uczniowie studjować nowe i przeważnie drogie dramaty, czy powieści. Dla nauki szkolnej niewyczerpany materjał stanowią tanie wydania klasyków i wydania zbiorowe. Nie jest też rzeczą nieodzowną, aby każdy uczeń miał przy lekturze szkolnej w ręku egzemplarz książki. Mogą z niej korzystać w kilku naraz

lub też uczyć się grupami. W ostateczności wyjątkowo kosztownych książek może być kilka egzemplarzy na całą klasę. Wreszcie, w jeszcze czarniejszej ostateczności możnaby w wyższych klasach stosować przepisywanie. Ostatni ten sposób, jak mówi ów nauczyciel, odpowiadający na ankietę, wyda się z pewnością nadwspółczesnym pedagogom grzechem przeciwko świętemu duchowi nauczania, mógłby jednak zastąpić kupowanie książek i oszczędzić czasu i kieszeni uczniów.

Trzeci głos w ankiecie zabrała pewna księgarnia, prowadząca również dział antykwarski. Instytucja ta uważa się za najbardziej pokrzywdzoną wobec częstej zmiany wydań książek, gdyż przy pojawieniu się nowego wydania poprzednie nie znajduje nabywcy.

Sprawę „poprawionych" wydań porusza również „Magdeburger Tageszeitung" (25. II. 1931, Nr. 47), stwierdzając, że w chwili ogólnego kryzysu gospodarczego i konieczności oszczędzania jedyną dziedziną, w której się oszczędności nie wprowadza, są podręczniki szkolne. Nietylko w szkołach wyższych, ale i w ludowych ilość książek tych oraz ich ceny niepomiernie jakoby wzrosły. Rodzice żalą się, że wydatek ten pochłania znaczną część ich dochodu. Połowa niemal dzieci ze szkół ludowych nie może być zaopatrzona w podręczniki, gdyż cena ich dwukrotnie prawie się podniosła w stosunku do cen przedwojennych. Przyczyny tej zmiany nie można nawet upatrywać we wzroście kosztu druku, albowiem beletrystyka i wydania klasyków są dziś bodaj nawet tańsze. Wysokie ceny są chyba przedewszystkiem wynikiem o wiele bogatszej zewnętrznej szaty książek.

W ludowych szkołach magdeburskich, jak podaje dziennik, na najniższym stopniu nauczania obowiązywało posiadanie elementarza, na średnim i na wyższym — odpowiednich czytanek: kosztowało to razem 5—6 marek. Dziś, poza elementarzem, obowiązują czytanki, a w wyższych oddziałach — zbiór wierszy: kosztuje to ponad 17 marek. Ilość książek do nauki rachunków pozostała mniej więcej ta sama, cena ich wszakże podniosła się z 3 do 7 marek. Cena podręcznika do nauki religji wzrosła wdwójnasób. I tak dalej. Ogólnie biorąc, cały wydatek na książki szkolne podniósł się z 15 do 40 marek [1].

Wyposażenie podręczników w jak najliczniejsze ryciny jest z punktu widzenia pedagogicznego niewątpliwie bardzo pożądane. Rzecz inna — pyta dziennik — czy jest na czasie. Liczne nieraz ryciny zdobią nietylko elementarze i wypisy, ale i podręczniki religji i rachunków. Czy nie należałoby na czas kryzysu ekonomicznego usunąć z książki to, co nie jest niezbędne, a bardzo koszt jej podnosi, a zatem odłożyć ozdobę szaty zewnętrznej, jako

---

[1] Nieprawdopodobnie wysoka cyfra. W Polsce dla pierwszych pięciu oddziałów wypada przeciętnie na oddział (bez atlasu) niespełna 10 zł., nieco więcej niż 4 marki.

rzecz, według zdania niemieckiego dziennika, w podręczniku nieistotną, do lepszych czasów?

Podkreśla również „Magdeburger Tageszeitung" szkodliwość częstej zmiany wydań podręczników. W elementarzach i czytankach powtarza się to przeciętnie co dwa lata. Zmiany są nieraz znaczne, lecz rzeczowo nieistotne. W niewątpliwie tendencyjny sposób wyłowił dziennik pewną ilość tych zmian, wskazując nie bez charakterystycznego oburzenia powody, jakie je wywołały. Tak np. w piątem wydaniu pewnego elementarza na stronie 2-ej dwoje dzieci w mundurach wojskowych, z bronią w ręku, bawi się w wojsko (militaryzm!); w wydaniu następnem dzieci te są po cywilnemu (pacyfizm!?). Na stronie 11-ej w czwartem wydaniu bawią się dzieci w szkołę, „nauczyciel" ciągnie ucznia za ucho (dawne metody wychowania!); — w wydaniu piątem chłopiec ciągnie kolegę za uszy, nauczyciel tego nie widzi (nowoczesne wychowanie!?). I tak dalej.

Domagają się rodzice, jak stwierdza „Magdeburger Tageszeitung", nietylko ograniczenia liczby podręczników, sprowadzając je do niezbędnych, lecz i unikania ilustracyj, podnoszących koszt książki, oraz — o ile to możliwe — zakazu wprowadzania zmian w nowych wydaniach. Jeżeli pozatem wydawca, zecer i introligator ograniczą swój zysk do minimum, książka szkolna przestanie może być przedmiotem zbytku. *H. G.*